

España

Motivos por los que no quiero...

A menudo tienes que hacer cosas que no te gustan o en el esfuerzo que te suponen, te olvidas de ellas cuando actúas correctamente. Si a ti no te cuenta hacerlo, piensa en los motivos por los que no quieres.

Motivos por los que no quiero...

Porque no me da la gana.

Porque me aburre.

Porque me tengo que esforzar.

Porque me gusta charlar.

Porque me voy a dormir.

Porque me tengo que vestir.

Porque tengo que ir a clase.

Porque tengo que ir a casa.

Porque me voy a dormir.

Porque me voy a dormir.

Porque me voy a dormir.

Porque me voy a dormir.

Porque me voy a dormir.

Porque me voy a dormir.

Porque me voy a dormir.

Porque me voy a dormir.

Porque me voy a dormir.

Porque me voy a dormir.

Porque me voy a dormir.

Porque me voy a dormir.

Porque me voy a dormir.

Porque me voy a dormir.

Porque me voy a dormir.

Porque me voy a dormir.





## La Educación Emocional y Social en España

Pablo Fernández Berrocal

### Resumen

La sociedad española ha experimentado en los últimos 50 años un crecimiento económico y social espectacular que ha modificado de forma radical todos los aspectos de la vida cotidiana de sus ciudadanos con implicaciones tanto positivas como negativas. Esta complejidad de la sociedad española actual también se ha trasladado a la escuela, cuestionando sus funciones clásicas muy centrada en los aspectos intelectuales e incapaz de afrontar los nuevos retos del siglo XXI. En este sentido, los educadores españoles, al igual que sus colegas americanos y europeos, están preocupados por cambiar la escuela para dar respuestas a las crecientes demandas y necesidades de los alumnos e incluir los aspectos emocionales y sociales en el currículo escolar.

Para comprender la situación actual del movimiento de la educación emocional y social en España, este informe analiza sus orígenes en los años 80 hasta los desarrollos más recientes relacionados con la Inteligencia Emocional y la Psicología Positiva.

A continuación, se describe la implicación educativa institucional en las necesidades formativas de los profesores en el ámbito emocional y social. Por otra parte, se presentan las diferentes perspectivas sobre la educación emocional y social que conviven en España y su repercusión en el ámbito escolar. Posteriormente, se exponen cuatro ejemplos seleccionados de iniciativas en el ámbito de la educación emocional y social que se están llevando a cabo en España y que tratan de forma rigurosa de probar su eficacia.

En concreto, las iniciativas descritas son: Cantabria, Fundación Marcelino Botín; Guipúzcoa, un programa para el aprendizaje emocional y social; Cataluña, el movimiento GROU y Andalucía, el proyecto INTEMO.

Finalmente, este informe concluye con algunas implicaciones y recomendaciones sobre el presente y el futuro de la educación emocional y social en el sistema educativo español.

**Pablo Fernández Berrocal** es doctor en psicología y profesor titular de la Facultad de Psicología de la Universidad de Málaga. Es el director y fundador del grupo y laboratorio de investigación sobre Emoción y Cognición de la Universidad de Málaga, así como de otros proyectos de I+D relacionados con la evaluación y el desarrollo de la Inteligencia Emocional. Es coautor entre otros libros de "Corazones Inteligentes (2002)", "Autocontrol Emocional (2002)", "Desarrolla tu Inteligencia Emocional (2004)" y "Manual de Inteligencia Emocional (2007)". Colabora de forma habitual en numerosas revistas científicas nacionales e internacionales. Las principales aportaciones de esta línea de trabajo han sido publicadas en revistas como *Cognition and Emotion*, *Personality and Individual Differences*, *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, *Internacional Journal of Social Psychology*, *Behavioral and Brain Sciences*. En la actualidad, desarrolla programas de mejora de la Inteligencia Emocional en diferentes ámbitos y organizaciones tanto educativas, sanitarias y empresariales.



*“Era el mejor de los tiempos, era el peor de los tiempos, la edad de la sabiduría, y también de la locura; la época de las creencias y de la incredulidad; la era de la luz y de las tinieblas; la primavera de la esperanza y el invierno de la desesperación. Todo lo poseíamos, pero no teníamos nada; caminábamos derechos al cielo y nos extraviábamos por el camino opuesto”.*

Charles Dickens, Historia de dos ciudades.

## 1 | Introducción

Nuestra sociedad vive en el mejor de los tiempos. En plena era de la inteligencia, el Homo Sapiens se ha convertido en un ser digital y global que ha logrado la mayoría de sus sueños económicos y tecnológicos. Sabios como dioses parece que hemos alcanzado, parafraseando a Dickens, la era de la luz y el conocimiento.

### 1.1 | Era el mejor de los tiempos

España es un país que ha desarrollado un crecimiento económico espectacular desde mediados de la década de los cincuenta. Los datos macroeconómicos muestran que la economía española ha experimentado un crecimiento substancial de su producción en términos del Producto Interior Bruto (PIB) real, al multiplicarse por seis su valor entre los años 1955 y 2000. Desde el año 2002 el crecimiento del PIB español se ha ido acelerando hasta casi el 4%, un 1,2% más que la media de la Unión Europea (UE). El PIB por habitante en España supera en 5 puntos la media de la UE, situándose en 2007 por delante de Italia, señalando las previsiones que antes de 2010 superará a Francia y Alemania (fuente Eurostat, 2007).

Este vertiginoso crecimiento macroeconómico de España se ha reflejado también en las características sociodemográficas de sus ciudadanos. Los españoles del siglo XXI son

más longevos, más altos y más inteligentes que sus abuelos.

En 100 años, la esperanza de vida en España ha aumentado en cincuenta años hasta acercarse a los 80. En 1870, la esperanza de vida no llegaba a los 30 años, diez menos que en la mayoría de los países europeos. En la actualidad, se sitúa en los 79,7, por encima de la media europea (83 para las mujeres y 76 para los hombres). En 1875, la altura media era de 162,6 cm. Dicha estatura media se ha incrementado en más de doce centímetros, siendo en 2007 de más de 175 cm. (Nicolau, 2005).

Con la inteligencia nos encontramos con un fenómeno parecido que en la literatura científica ha sido denominado como el Efecto Flynn. El Efecto Flynn es el aumento continuo de las puntuaciones de Cociente Intelectual (CI) a lo largo del siglo XX. Es un efecto analizado en diferentes países del mundo, aunque con unas tasas de crecimiento que oscilan de unos países a otros. Fue llamado así en honor del investigador neozelandés James R. Flynn, que en los años 80 dedicó el mayor interés al fenómeno y lo documentó para diferentes culturas (Flynn, 1987). La tasa de crecimiento media del CI está en torno a los tres puntos de CI por década en las sociedades desarrolladas. Esto supone, como se aprecia en la Figura 1, un aumento de casi 25 puntos en los últimos 90 años. Las explicaciones que se han ofrecido para justificar este fenómeno son primordialmente: la mejor nutrición durante el primer año de vida y la infancia, una tendencia hacia familias con menos hijos, las mejoras del sistema educativo y la escolarización temprana, una mayor complejidad en el ambiente y la heterosis (Flynn, 2007).

El profesor Roberto Colom y su equipo, de la Universidad Autónoma de Madrid, han constatado la magnitud del efecto Flynn en España (Colom, Lluís-Fontb y Andrés-Pueyo, 2005). En concreto, han comparado el CI de los niños españoles actuales con el que pre-

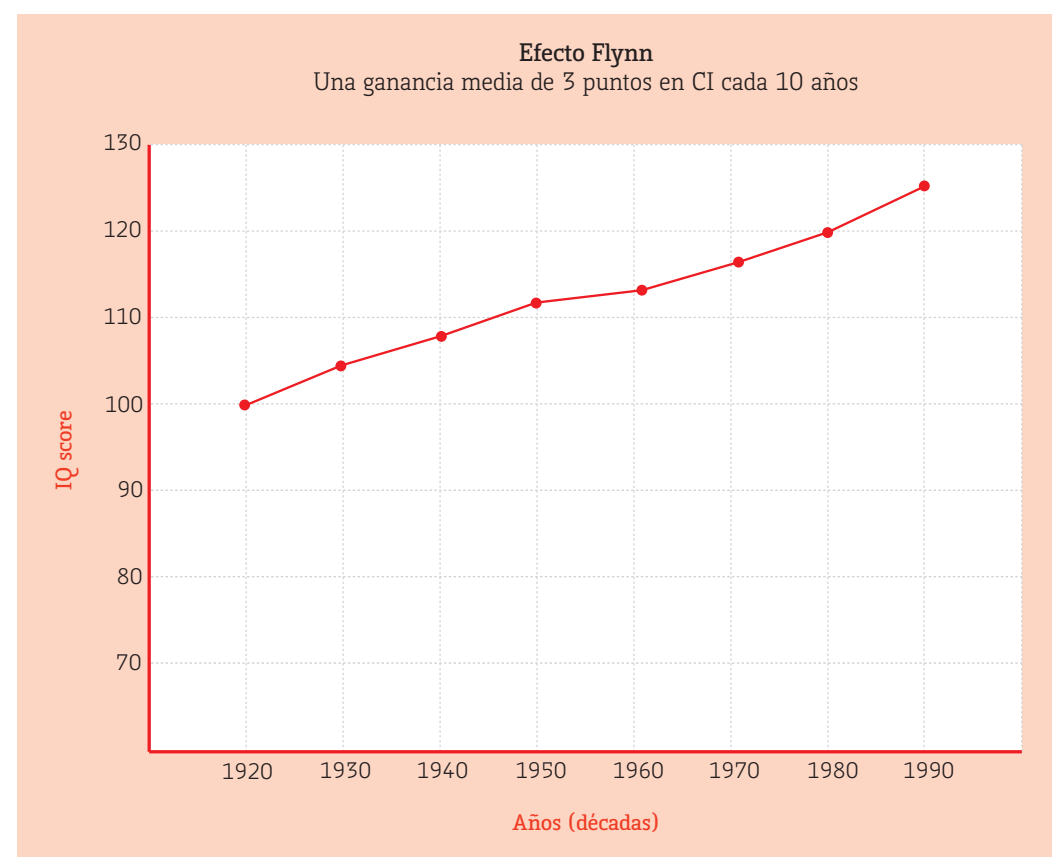


Figura 1

sentaban los niños de 1970. Los resultados muestran que el CI promedio de los niños españoles ha crecido 10 puntos, tal como predice el efecto Flynn.

Pero, ¿realmente es el mejor de los tiempos posibles?

### 1.2 | Era el peor de los tiempos

El porcentaje de personas de la UE entre los 18 y los 65 años afectados por algún trastorno mental en los últimos 12 meses es del 27.4% (Wittchen y Jacobi, 2005). Los trastornos mentales en conjunto constituyen la causa más frecuente de enfermedad en Europa, por delante de las enfermedades cardiovasculares y del cáncer. Se estima que en una de cada cuatro familias hay al menos una persona con trastornos mentales. El impacto de los trastornos mentales en la calidad de vida

es superior al de las enfermedades crónicas como la artritis, la diabetes o las enfermedades cardíacas y respiratorias. La depresión figura como tercera causa de enfermedad, detrás de la isquemia coronaria y de los accidentes cerebrovasculares, y se estima que en 2020 la depresión será la causa de enfermedad número uno en Europa. Actualmente, unas cincuenta y ocho mil personas se suicidan cada año en la UE, cifra que supera la de muertes anuales por accidentes de tráfico, homicidios o SIDA. Los efectos y las repercusiones de la enfermedad mental son múltiples y van desde la pérdida de calidad de vida a la exclusión social, pasando por sus repercusiones negativas en el conjunto de la sociedad a nivel económico, social y educativo e, incluso, con consecuencias graves para el sistema judicial y penal (Green Paper on Mental Health, October 2005; Annex 2).

## Se estima que en 2020 la depresión será la causa de enfermedad número uno en Europa. Actualmente, unas cincuenta y ocho mil personas se suicidan cada año en la UE, cifra que supera la de muertes anuales por accidentes de tráfico, homicidios o SIDA. Los efectos y las repercusiones de la enfermedad mental van desde la pérdida de calidad de vida a la exclusión social

Estos datos han obligado a la UE a examinar de forma urgente cómo afrontar la enfermedad mental y promover el bienestar psicológico de sus ciudadanos (Green Paper on Mental Health, October 2005). Para ello, el Directorate-General of Health and Consumer Protection realizó una encuesta sobre el bienestar mental en la UE (Special Eurobarometer n°248. Mental Well-being, 2006). Los resultados muestran que durante las cuatro semanas previas a la entrevista la mayoría de los entrevistados de la UE sintieron más emociones positivas que negativas (e.g., sentirse deprimidos). En concreto, la mayoría de los europeos se sintieron felices (65%), llenos de vida (64%) y con mucha energía (55%).

España se sitúa en unos niveles muy similares a la media de la UE en su percepción de bienestar mental. En esta misma línea y en sentido positivo, nuestro país tiene uno de los índices más bajos de suicidio de la UE. No obstante, otros datos inciden en lo que ocurre con aquellos ciudadanos que no están en el 65% de los que se sienten a menudo de forma positiva. Excluyendo los trastornos causados por el uso indebido de sustancias, se estima que el 9% de la población española padece al menos un trastorno mental en la actualidad y que algo más del 15% lo padecerá a lo largo de su vida. Estas cifras se incrementarán probablemente en el futuro. Los trastornos mentales afectan más a las mujeres

que a los varones y aumentan con la edad (Ministerio de Sanidad y Consumo, 2007a).

### 2 | ¿Y los niños y los adolescentes?

La fotografía sobre el bienestar de la salud física y mental de los adultos, sin querer ser alarmista, no deja mucho espacio para la complacencia. ¿Es similar la situación en los niños y en los adolescentes? Un retrato comparativo interesante es el ofrecido por el Informe Innocenti "Pobreza Infantil en Perspectiva: Panorama del Bienestar Infantil en Países Ricos", elaborado por el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) sobre 21 países industrializados. De los 21 países, Holanda se sitúa en el primer lugar de la lista en el bienestar de los menores, seguida por Suecia, Dinamarca y Finlandia. Sin embargo, tanto el Reino Unido como Estados Unidos ocupan los últimos lugares en la tabla de clasificación elaborada por Unicef, por debajo de países más pobres como Polonia o la República Checa. Este dato nos muestra que no hay una asociación lineal entre el bienestar de la infancia de un país y su PIB.

España ocupa un buen lugar, en concreto, los niños y adolescentes españoles tienen una valoración subjetiva de su bienestar muy alta, en términos de percepción de su propia salud y grado de satisfacción sobre su vida. Estas variables, junto a otras analizadas, sitúan a España en el puesto número cinco de la clasificación general de bienestar infantil.

En la dimensión educativa, y entendiendo como tal el rendimiento escolar y la permanencia en el sistema educativo, Grecia, Italia, España y Portugal ocupan los cuatro últimos puestos de la clasificación. La posición de España en esta dimensión se debe a los bajos niveles de rendimiento escolar, también reflejados en el último Informe PISA 2006.

En este sentido, podríamos estar tentados de concluir que España es un país en el que los niños y los jóvenes son felices, aunque poco entusiasmados y motivados por lo académico.

No obstante, esta visión positiva, al menos con respecto al bienestar, contrasta con otros datos recientes que nos muestran que en nuestro país se dan de forma simultánea realidades muy negativas y destructivas para

vehículo (coche, moto) bajo los efectos del alcohol, cifra que asciende a un 14,9% en los estudiantes de 18 años. Con respecto al consumo de drogas ilegales, un 20,1 % han consumido cannabis y un 2,3 % cocaína en los últimos 30 días (Ministerio Sanidad y Consumo, 2007b).

### 3 | ¿Qué hacemos?

La sociedad española del siglo XXI se encuentra inmersa en una complejidad que se ha trasladado inexorablemente a la escuela y ha mostrado a todos los responsables educativos (padres, profesores y políticos/administradores), que la educación en la sociedad del conocimiento es una misión imposible si no se tienen en cuenta otros factores aparentemente "menos intelectuales" y académicos y que, en principio, parecen alejados

## En lo que respecta al rendimiento escolar y a la permanencia en el sistema educativo, Grecia, Italia, España y Portugal ocupan los cuatro últimos puestos de la clasificación. En este sentido, podríamos estar tentados de concluir que España es un país en el que los niños y los jóvenes son felices, aunque poco motivados por lo académico

los jóvenes. Basten dos ejemplos cotidianos para apreciarlo. En primer lugar, el número total de adolescentes entre 15 y 19 años que quedaron embarazadas de forma no deseada en España durante el año 2005 fue de 25.965 (INE, 2007), de las cuales aproximadamente el 49,6 % decidió abortar.

En segundo lugar, debemos atender a la preocupante situación relativa al consumo de drogas en adolescentes. Por ejemplo, el 58% de los adolescentes han probado el alcohol en el último mes y un 44,1% se ha emborrachado alguna vez en ese período. El 9,8% de los estudiantes de 14-18 años declaran haber conducido en los últimos 12 meses un

de la finalidad original del contexto escolar. Por una parte, los padres quieren proteger a sus hijos de problemas como los expuestos en los apartados previos: las drogas, la violencia o la depresión. Por otra, los profesores desean que su escuela tenga el clima de orden, civismo y respeto mínimo para poder impartir su docencia con normalidad. Finalmente, la sociedad aspira a que sus jóvenes sean en el futuro ciudadanos morales, respetuosos y responsables, además de productivos. Todas estas esperanzas y proyectos de la sociedad exigen a la escuela una educación integral del individuo más allá de lo tradicionalmente exigido por la escuela: conocimiento y habilidades académicas (Fernán-

## En España también hay todo un movimiento educativo consciente de las limitaciones del actual sistema educativo, que se pregunta con urgencia “qué hacer” y, especialmente, busca el “cómo”, esto es, los procedimientos y recursos para incluir el desarrollo socioemocional en el currículo

dez-Berrocal y Ramos, 2002; 2004). Estas aspiraciones no son nuevas porque podríamos remontarnos a Sócrates, Platón y Aristóteles para encontrar sus orígenes. Lo que sí es nuevo, es que la sociedad actual no concibe esta educación integral del individuo como un lujo o una meta a alcanzar, sino como una necesidad urgente para solucionar los graves problemas con los que se enfrenta el sistema educativo.

En Gran Bretaña, los pésimos resultados del informe de Unicef sobre el bienestar de sus menores han generado un gran debate sobre las carencias del sistema educativo y las posibles opciones de solución. Una de las primeras reacciones ha sido la creación en junio de 2007 de una Secretaría de Estado para “Niños, Escuelas y Familias” (“Children, Schools and Families”, [www.dfes.gov.uk](http://www.dfes.gov.uk)) con el propósito de garantizar que los niños y los jóvenes:

- Estén sanos y seguros,
- tengan una educación excelente y el mejor rendimiento académico posible,
- disfruten de su infancia,
- contribuyan de forma positiva al futuro de la sociedad, y
- tengan una vida llena de oportunidades y libre de los efectos de la pobreza y la marginalidad.

Una de las estrategias de este nuevo departamento se ha concretado en el apoyo activo de un movimiento a nivel nacional denominado “Social and Emotional Aspects of Learning” (SEAL; *Aspectos Sociales y Emocionales del Aprendizaje*, ver [www.bandapilot.org.uk](http://www.bandapilot.org.uk)) para los niveles educativos de Primaria y de Secundaria. El movimiento SEAL está inspirado directamente en las propuestas integradoras denominadas originalmente en EE.UU. como “Social and Emotional Learning” (SEL; *Aprendizaje Emocional y Social*; para más información ver [www.CASEL.org](http://www.CASEL.org) y el capítulo 1 y el capítulo de Lantieri de este libro).

En España también hay todo un movimiento educativo consciente de las limitaciones del actual sistema educativo y que se pregunta con urgencia “qué hacer” y, especialmente, busca el “cómo”, esto es, los procedimientos y recursos para incluir el desarrollo socioemocional en el currículo. Aunque ha sido en esta década cuando el interés por lo socioemocional se ha incrementado exponencialmente en la escuela española, es posible encontrar experiencias interesantes en nuestro país desde mediados de los años 80. Por ello, vamos a exponer de forma sucinta en los siguientes apartados los orígenes de la Educación Emocional Y Social en España, así como la respuesta institucional a las necesidades formativas de los profesores en este ámbito.

### Los orígenes de la educación emocional y social en España

El interés por lo socioemocional en educación

en España surge muy pronto, a mediados de los años 80 por la influencia de diferentes autores con una visión más global de la persona y en la que se incluyen aspectos más allá de los puramente intelectuales y cognitivos como la dimensión emocional y social. Los trabajos de John Bowlby sobre el apego (Bowlby, 1976a, 1976b, 1986) y las investigaciones sobre psicología humanista de Abraham Maslow y Carl Rogers, entre otros, inspiraron experiencias educativas más globales (e.g., Maslow, 1968, 1973; Rogers, 1961, 1966, 1972).

Especialmente, cabe resaltar los innovadores programas sobre interacción entre iguales y su influencia en la adaptación escolar y el desarrollo social iniciados por María José Díaz-Aguado en los 80 y que se aplican con éxito en la actualidad a temas como la interculturalidad, la violencia escolar o la violencia de género (Díaz-Aguado, 1986, 2006). O los programas para el desarrollo de la empatía y la conducta prosocial en el aula coordinados por Félix López (López, Etxebarria, Fuentes, y Ortiz, 1999; ver también Trianes y Muñoz, 1994).

Estos movimientos convivieron a su vez con los programas de orientación conductual y de modificación de conducta para la enseñanza de habilidades sociales en la escuela (Caballo, 1987; Monjas, 1999; Pelechano, 1984; 1996).

No obstante, entre los antecedentes más cercanos al concepto de Inteligencia Emocional (IE) tenemos la obra de Howard Gardner que en 1983 desarrolla su teoría de las Inteligencias Múltiples, siendo uno de los primeros autores en proponer una concepción multifactorial de la inteligencia, en la que la inteligencia de las personas no queda reducida exclusivamente a los aspectos lingüísticos y lógico-matemáticos. Inicialmente, Howard Gardner propuso siete tipos de inteligencias: la verbal, la lógico-matemática, la in-

teligencia espacial, la capacidad cinestésica, el talento musical y, por último, la inteligencia interpersonal y la intrapersonal. La inteligencia interpersonal y la intrapersonal son una de las aportaciones más innovadoras, y en su día polémicas por la resistencia a considerarlas como inteligencias, de su teoría. La inteligencia intrapersonal sería para Gardner (1993) “el conocimiento de los aspectos internos de una persona: el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones entre las emociones y finalmente ponerles un nombre y recurrir a ellas como un medio de interpretar y orientar la propia conducta”. Y la inteligencia interpersonal “una capacidad nuclear para sentir distinciones entre los demás: en particular, contrastes entre sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones”. La teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner ha tenido mucha influencia en el ámbito educativo en nuestro país. Su primer libro, “Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples” fue publicado en español en 1987 y desde ese momento sus libros han sido traducidos con asiduidad al castellano con gran éxito de ventas entre los profesores.

Algo similar ocurre con la publicación del libro de Robert J. Sternberg “Más allá del CI: una teoría triárquica de la inteligencia humana” (Sternberg, 1985) que se traduce en 1990 al español. Este autor hace una crítica feroz del concepto clásico de la inteligencia psicométrica y plantea tres tipos de inteligencia: analítica, creativa y práctica. Un equilibrio en estas tres inteligencias asegura una inteligencia exitosa, es decir, la capacidad para lograr los objetivos más relevantes de nuestra vida (Sternberg, 1997). Las numerosas publicaciones de Sternberg han influido también en la concepción que los educadores tienen en España sobre la inteligencia, su potencial y sobre cómo educarla. La inteligencia práctica sería el aspecto más relacionado con la Inteligencia Emocional, ya que implica

realizar un análisis de las emociones y las relaciones sociales en la vida cotidiana y saber dominarlas en la vida real.

El concepto de Inteligencia Emocional (IE) fue desarrollado por primera vez por los profesores Peter Salovey y John Mayer en un artículo científico en 1990 (Salovey y Mayer, 1990), pero pasó totalmente inadvertido para los educadores, al menos en nuestro país, y no fue hasta 1996 con la publicación en castellano del *bestseller* de Daniel Goleman "Inteligencia Emocional" (fecha publicación del original, 1995) cuando los educadores y los profesores ponen nombre y argumentos a sus inquietudes para el cambio.

Las últimas influencias provienen de la Psicología Positiva impulsada por los trabajos de Martin Seligman (2002) y los profesores de la Universidad Complutense M<sup>a</sup>. Dolores Avia y Carmelo Vázquez (Avia y Vázquez, 1998) que tratan de desarrollar y potenciar las emociones positivas, las fortalezas personales y la felicidad en la escuela y la vida cotidiana.

#### 4 | La implicación educativa Institucional

La implicación y la respuesta institucional a las necesidades formativas de los profesores en el ámbito socioemocional se ha canalizado primordialmente a través de dos instituciones: los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) y los Centros de Profesorado.

Los Institutos de Ciencias de la Educación surgen a partir de la Ley General de Educación de 1970 que señalaba que "Los Institutos de Ciencias de la Educación estarán integrados directamente en cada universidad, encargándose de la formación docente de los universitarios que se incorporan a la docencia en todos sus niveles, del perfeccionamiento del profesorado en ejercicio y de aquellos que ocupen cargos directivos así como de realizar y promover investigaciones educativas y prestar servicio y asesoramiento

técnico a la propia universidad a la que pertenezcan y a otros centros del sistema educativo". En la práctica, los diferentes Institutos de Ciencias de la Educación desde su creación han contribuido a la mejora de la calidad educativa de todo el profesorado del sistema educativo español, incluidos los de enseñanzas medias, y también de los cuerpos directivos docentes.

Los Centros de Profesorado dependen de las diferentes comunidades autónomas que tienen transferidas sus competencias en educación. En este sentido, las diferentes administraciones han creado Centros de Profesores como plataformas estables para la formación, la innovación y el intercambio de información pedagógica y para facilitar la formación de equipos de estudio y trabajo. Su institucionalización como espacios de encuentro y debate ha permitido la organización de la formación ante el nuevo sistema educativo, así como el desarrollo de distintas modalidades de formación generadas en y para los propios centros docentes.

Tanto los Institutos de Ciencias de la Educación como los Centros de Profesorado han ido incluyendo de forma paulatina en su formación, en especial en la última década, los aspectos socioemocionales y, en la actualidad, casi todos los centros incluyen cursos específicos sobre Educación Emocional en general y sobre Inteligencia Emocional, en particular.

Por otra parte, el Gobierno central, en concreto, el Ministerio de Educación y Ciencia ha tomado algunas iniciativas como la creación en marzo de 2007 del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar que se suman a las actuaciones locales y regionales al respecto (para más información, <http://www.convivencia.mec.es/>). El Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar pretende fomentar en la escuela los principios que lleven a "una convivencia ordenada, un aprender a vivir

con los demás, a respetar y asumir la igualdad de las personas, cualquiera que sea su raza, su ideología, su sexo o su religión". Adicionalmente, el Ministerio de Educación y Ciencia cuenta con un ambicioso Plan Estatal para la mejora de la convivencia que se ha concretado en la organización de cursos de Formación de Formadores en temas de convivencia y que se prevé llegue a 15.000 profesores durante el año 2008.

#### 5 | Perspectivas sobre la Educación Emocional y Social en España

En marzo de 2007 se celebró en Madrid el III Congreso Estatal sobre convivencia organizado por el Ministerio de Educación y Ciencia bajo el lema "De la educación socioemocional a la educación en valores". El Ministerio convocó 400 plazas y recibió 3.800 solicitudes para asistir al Congreso. Esta cifra da una idea de la magnitud del interés por las competencias socioemocionales en la educación en España sobre todo en un tipo de evento en el que la asistencia suele ser más bien escasa.

Los premios de convivencia concedidos anualmente por el Ministerio de Educación y Ciencia a experiencias educativas que se están llevando a cabo en diferentes centros concretos, nos muestran que el marco teórico implícito en el que se mueven los profesores cuando quieren innovar e intervenir en lo socioemocional es bastante amplio y muy similar al movimiento SEL en EE.UU. o el SEAL en Inglaterra.

En este sentido, nos gustaría recordar al lector que los principios de la educación emocional y social se proponen como un marco integrador para coordinar todos los programas específicos que se aplican en la escuela bajo el presupuesto básico de que los problemas que afectan a los niños y jóvenes están causados por los mismos factores de riesgo a nivel emocional y social (ver el capítulo de Lantieri de este libro). De esta forma, la mejor manera de prevenir estos

problemas específicos sería desarrollando su 'resiliencia' mediante la educación práctica de las habilidades emocionales y sociales de los niños en un ambiente positivo y estimulante (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005; Greenberg et al., 2003; Weissberg y O'Brien, 2004). Los programas de educación emocional y social están inspirados, enmarcados y basados en el concepto de Inteligencia Emocional desarrollado por Peter Salovey y John Mayer en 1990 (Salovey y Mayer, 1990) y difundido por Daniel Goleman (Goleman, 1995). No obstante, bajo la etiqueta de los programas de educación emocional y social encontramos programas muy diferentes. Desde los programas que entrenan habilidades básicas relacionadas directamente con la Inteligencia Emocional como la percepción emocional, la comprensión emocional o la regulación emocional y los programas más amplios vinculados con la personalidad como la autoestima, la asertividad, el optimismo o, incluso, con los valores (ver para una revisión, Zins, Weissberg, Wang, y Walberg, 2004).

En la literatura científica podemos encontrar una distinción similar con respecto a la Inteligencia Emocional. Por una parte, aquellos modelos de IE que se focalizan en las habilidades mentales que permiten utilizar la información que nos proporcionan las emociones para mejorar el procesamiento cognitivo (denominados "modelos de habilidad") y aquellos que combinan o mezclan habilidades mentales con rasgos de personalidad tales como persistencia, entusiasmo, optimismo, etc. (denominados "modelos mixtos"; ver Mayer, Salovey y Caruso, 2000).

Desde el modelo teórico de Salovey y Mayer, la IE es concebida como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones de manera que el individuo pueda solucionar problemas y adaptarse de forma eficaz al medio que le rodea. El modelo de habilidad de Mayer y Salovey considera que la



**En España, la situación es similar a la que se está produciendo en otros países y los educadores, al igual que sus colegas americanos y europeos, están preocupados por cambiar la escuela con el fin de dar respuestas a las demandas y necesidades de los alumnos e incluir los aspectos emocionales y sociales en el currículo escolar. El problema adicional con el que se encuentran es que no saben de qué manera hacerlo**

IE se conceptualiza a través de cuatro habilidades básicas, que son:

*“La Inteligencia Emocional implica la habilidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender las emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual”*

(Mayer y Salovey, 1997, p. 10).

En cambio, la visión de los modelos mixtos es más general y algo más difusa, ya que sus modelos se centran en rasgos estables de comportamiento, en variables de personalidad y de ajuste emocional (empatía, asertividad, impulsividad, etc.). En España en el ámbito educativo, el modelo mixto ha sido el modelo teórico más extendido como fruto del éxito editorial del *bestseller* de Goleman y la escasa difusión de los trabajos de Salovey y Mayer. En nuestro país, la denominación más utilizada es educación emocional o socioemocional y en algunos casos se identifica de forma muy amplia con educación para la salud, habilidades para la vida, educación en valores, o educación para la convivencia y la paz.

Por fortuna, esta situación se está equilibrando en los últimos 5 años y el modelo de habilidad es cada vez más conocido en el ámbito educativo español. En lo cual ha colaborado la traducción al español de las publicaciones más relevantes de estos autores, así como la difusión de sus ideas en foros nacionales relevantes (Caruso y Salovey, 2005; Fernández-Berrocal y Extremera, 2006; Mestre y Fernández-Berrocal, 2007).

En España, la situación es similar a la que se está produciendo en otros países y los educadores, al igual que sus colegas americanos y europeos, están preocupados por cambiar la escuela con el fin de dar respuestas a las demandas y necesidades de los alumnos e incluir los aspectos emocionales y sociales en el currículo escolar. El problema adicional con el que se encuentran es que no saben de qué manera hacerlo. En ese deseo admirable de cambio, los docentes han abordado el problema desde la perspectiva de los trabajos divulgativos de Goleman y, ansiosos por actuar, han obviado las aburridas discusiones y debates académicos sobre los efectos reales y la eficacia comprobada de los programas de intervención en educación emocional.

Por decirlo de otra manera, los profesores asumen simplemente que es necesario intervenir en lo socioemocional y que las acti-



## Para la mayoría de las experiencias en educación emocional que se han realizado en España no existen pruebas de que hayan sido efectivas o no. Entre otras razones porque no han sido evaluadas

vidades y programas que se encuentran en los libros de divulgación son adecuados y son eficaces. En este sentido, para la mayoría de las experiencias en educación emocional que se han realizado en nuestro país no existen pruebas de que hayan sido efectivas o no. Entre otras razones porque no han sido evaluadas. La mayoría de los programas de intervención adolecen de un rigor científico y metodológico mínimo que incluya un diseño de evaluación pretest-intervención-postest con un grupo de control equiparable que nos permita la comparación de nuestros resultados con otro tipo de programas.

El propósito del siguiente apartado es mostrar cuatro ejemplos seleccionados de iniciativas en educación emocional y social que se están llevando a cabo en nuestro país y que tratan de forma rigurosa de probar la eficacia de la educación emocional y la IE; no sólo como experiencias educativas locales, sino con el objetivo a medio y largo plazo de cambiar en alguno de los casos la escuela e, incluso, la propia sociedad. En concreto, estas iniciativas son:

- Cantabria: Fundación Marcelino Botín
- Guipúzcoa: Un programa para el aprendizaje emocional y social
- Cataluña: el movimiento GROPE
- Andalucía: el proyecto INTEMO

### 6 | Cantabria: Fundación Marcelino Botín

**Educación Responsable:**  
Una experiencia educativa aplicada en Cantabria.

La Fundación Marcelino Botín, creada en 1964, es una institución con finalidades asistenciales, educativas, culturales y científicas, que desarrolla y gestiona iniciativas en el ámbito nacional e internacional para fomentar una sociedad más justa, eficiente, libre y responsable.

Desde sus orígenes apostó por la formación como estrategia prioritaria en cualquiera de sus áreas de actuación: Arte, Música, Ciencia, Patrimonio... Sin embargo, es en el año 2004 cuando inicia una línea de trabajo centrada específicamente en el ámbito educativo. Sin duda alguna, la mejor forma de contribuir al bienestar, desarrollo y progreso de nuestra sociedad es apoyar y facilitar la educación integral y el crecimiento saludable de su bien máspreciado, su capital humano, desde la infancia y a lo largo de toda la vida.

La Fundación es un agente educativo que forma parte de la comunidad y es consciente de la necesidad de actuar de forma coordinada para afrontar el reto educativo que se nos presenta. Por eso, desde el primer momento, trabajamos estrechamente con la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria, y con otras entidades con experiencia en este contexto, ofreciendo propuestas que respondan a las expectativas y necesidades educativas de los más jóvenes en el marco de una escuela, familia y sociedad

## Educación Responsable, como hemos denominado a esta experiencia educativa aplicada, plantea el crecimiento integral y saludable de niños y jóvenes, teniendo en cuenta su dimensión física, psíquica y social, para contribuir a su equilibrio y bienestar, a su rendimiento académico positivo y al desarrollo de factores protectores que sirvan de estrategia preventiva frente a los posibles riesgos que surgen en edades cada vez más tempranas (violencia, intolerancia, fracaso, drogas, etc.)

del siglo XXI, en constante cambio y con numerosas contradicciones.

Nuestro objetivo en educación es investigar, crear, implementar, apoyar y evaluar recursos y técnicas educativas que ayuden a los niños y jóvenes de hoy en día, con la implicación de sus adultos de referencia, a crecer siendo autónomos, responsables, solidarios y competentes (tanto académica como emocional y socialmente).

Para acercarnos a este objetivo implementamos en Cantabria, lugar en el que se ubica la sede de la Fundación, una experiencia real y práctica que aporta propuestas al sistema educativo actual para fomentar el desarrollo afectivo-emocional, cognitivo y social desde la infancia, con un modelo de actuación en el que participan familia, escuela y comunidad.

**Educación Responsable**, como hemos denominado a esta experiencia educativa aplicada, plantea el crecimiento integral y saludable de niños y jóvenes, teniendo en cuenta su dimensión física, psíquica y social, para contribuir a su equilibrio y bienestar, a su rendimiento académico positivo y al desarrollo de factores protectores que sirvan de estrategia preventiva frente a los posibles riesgos que surgen en edades cada vez más

tempranas (violencia, intolerancia, fracaso, drogas, etc.).

El ámbito geográfico de esta experiencia la convierte en algo único y de gran valor puesto que los rasgos territoriales, demográficos, administrativos y educacionales de Cantabria hacen que sea un centro experimental idóneo para desarrollar un modelo evaluable y susceptible de ser transferido a otros lugares.

En este momento contamos con la participación de 80 colegios (37% del total de centros educativos de infantil y primaria), que agrupan a un colectivo de 853 docentes y 16.552 alumnos y sus familias. Trabajamos desde los 3 a los 12 años de edad, y en los próximos años incorporaremos progresivamente a los Institutos de Educación Secundaria y Bachillerato (12-18 años).

Con esta experiencia educativa, en la que hemos implicado activa y coordinadamente a los docentes, familias, alumnos y un número importante de profesionales, queremos iniciar un proceso de cambio educativo y social que, mediante la Educación Emocional y Social, proporcione bienestar y equilibrio a los individuos. La Fundación apoyará a largo plazo esta experiencia, estudiará sus resultados y promoverá su extensión al resto de



centros educativos de Cantabria, y quizás de otras poblaciones.

A continuación se explica en qué consiste **Educación Responsable**, sus características y cómo se lleva a cabo. Su modelo de actuación y las diferentes líneas de trabajo que desarrollamos en estos 80 colegios de Cantabria.

### 1 | ¿Qué se trabaja en Educación Responsable? Los contenidos.

En 2004 iniciamos nuestra experiencia a través de una colaboración con la FAD (Fundación de Ayuda contra la Drogadicción) para utilizar su programa *Prevenir para Vivir* en 41 colegios de Cantabria. Este programa, basado en un modelo biopsicosocial, ecológico y de la competencia, promueve de los 3 a los 12 años una serie de factores protectores que refuerzan el desarrollo positivo de los niños, haciéndoles menos vulnerables a los diferentes factores de riesgo. Apoyados en este modelo, hemos utilizado y creado otros recursos y herramientas educativas para promover el desarrollo integral de los niños, no sólo con la intención de prevenir riesgos sino especialmente para incidir en su crecimiento positivo y bienestar personal y social.

En la figura 2 se pueden observar los componentes que trabajamos a través de diferentes actividades, juegos y propuestas. Es

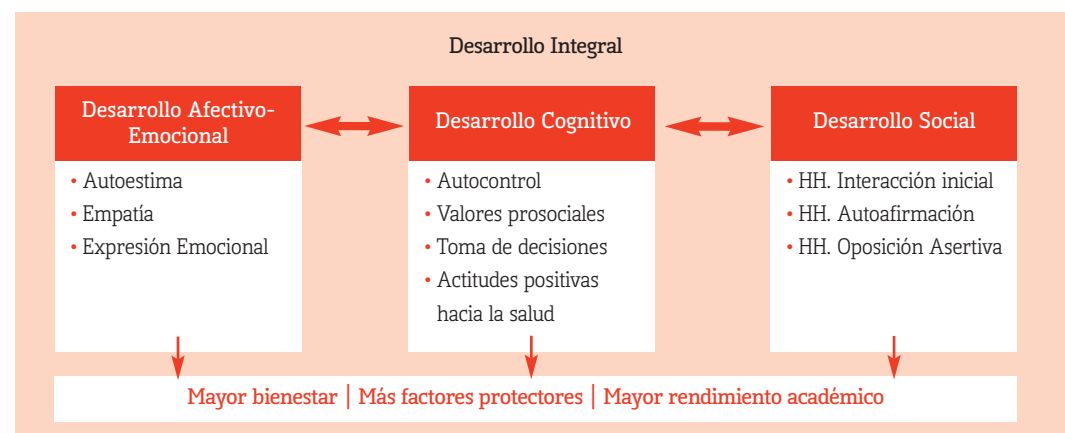


Figura 2

fundamental aclarar que las variables se citan individualmente y en tres niveles para facilitar su comprensión, pero todas ellas son parte inseparable de la persona y por tanto se trabajan de forma conjunta.

**2 | ¿Cómo se trabaja en Educación Responsable? Características de la experiencia.** Desarrollar un modelo de actuación sólido, que pueda ser integrado en los centros educativos, en las familias y en la comunidad, requiere desde el inicio y periódicamente una reflexión sobre las necesidades y factores básicos que puedan asegurar la estabilidad de la experiencia, su integración en el contexto y su capacidad de evolución y adaptación para conseguir los objetivos planteados.

Algunas de las características o *ingredientes para el éxito* de la experiencia de la Fundación Marcelino Botín son:

**A |** Excelente y estrecha relación, colaboración y participación de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria en todo el proceso.

**B |** Participación y compromiso voluntarios de todos los implicados en la experiencia, que aseguran la estabilidad del proyecto y demuestran el interés que suscita el mismo.

**El objetivo es ayudar poco a poco a los niños a conocerse, valorarse y confiar en sí mismos; comprender a los demás y respetarlos poniéndose en su lugar; identificar y expresar sus emociones; desarrollar autocontrol; tomar decisiones de forma responsable; valorar y cuidar su salud; relacionarse adecuadamente con otros y defender sus propias ideas, evitando conflictos y siendo capaces de resolver problemas**

**C |** Iniciativa global y común que cuenta con la implicación de la escuela, la familia y la comunidad.

**D |** Acompañamiento y seguimiento personalizado. Ofrecemos un apoyo constante y nos preocupamos y ocupamos de las necesidades que surgen en la comunidad educativa. Se genera un clima de confianza que permite avanzar conjuntamente hacia la consecución de los objetivos y superar las dificultades.

**E |** Mantenemos una magnífica relación con la Universidad de Cantabria, contando con diferentes equipos de trabajo directamente implicados en la experiencia, en su desarrollo y evaluación.

**F |** Todas las acciones emprendidas se analizan en términos de viabilidad/transferibilidad, se desarrollan con orden y rigor y son evaluadas.

**G |** La independencia de la Fundación y sus recursos propios permiten el planteamiento a largo plazo de la experiencia.

**3 | ¿Qué estrategias utilizamos en Educación Responsable?**

**A |** Recursos, materiales y programas educativos que ya existen y se ajustan a las necesidades de los diferentes participantes y a los objetivos planteados. En caso contrario, adaptamos o creamos nuevos materiales para cubrir las necesidades detectadas.

**B |** Formación de adultos y de futuros formadores. Así aseguramos el adecuado desarrollo de las actividades y propuestas con los menores, además del progreso y la perdurabilidad en el tiempo. Ofrecemos formación en diferentes niveles y formatos a los universitarios, docentes, familias y otros profesionales.

**C |** Planificación. Los protocolos de actuación y el seguimiento de la aplicación son planificados previamente para facilitar las intervenciones e interferir lo menos posible en la labor educativa diaria de adultos y niños.

**D |** Evaluación. Desarrollamos instrumentos y procesos de evaluación que puedan medir los resultados obtenidos: evaluamos la experiencia de forma interna -la propia Fundación y

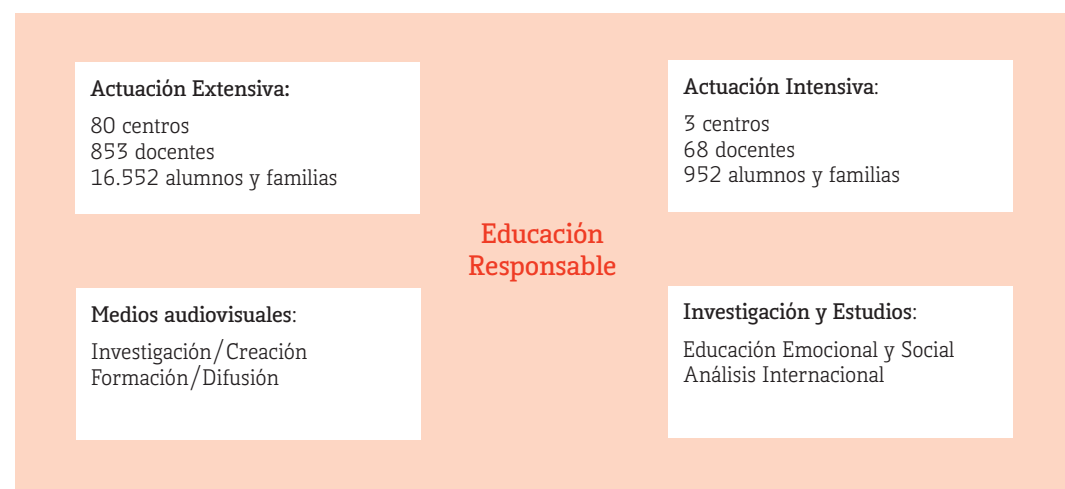


Figura 3

la Consejería de Educación-, y externa -la Universidad de Cantabria-, con parámetros cuantitativos y cualitativos tanto del proceso desarrollado como del impacto psicológico que produce en los niños.

#### 4 | ¿En qué consiste Educación Responsable? Líneas de trabajo.

Desde que iniciamos la experiencia educativa en el año 2004 hemos ido creciendo no sólo en el número de participantes sino también en el desarrollo de diferentes proyectos o líneas de trabajo que forman parte de esta experiencia.

Las 4 líneas que describimos (figura 3) están relacionadas y persiguen el mismo objetivo educativo, sin embargo en su desarrollo se utilizan diferentes recursos, programas y niveles de intensidad.

**4.1 | Actuación Extensiva**, en la que se trabaja con un elevado número de participantes pero con una menor intensidad:

Actuación Extensiva			
	Centros	Docentes	Alumnos
3-12 años	80	853	16.552
12-16 años*	5	10	150

\*Estos datos corresponden a alumnos de 2º E.S.O.

Figura 4

#### 4.1.1 | Alumnos:

- De 3-12 años (80 centros/853 docentes/16.552 alumnos): desde 2004 se ha utilizado el programa *Prevenir para Vivir*, de la FAD, con el que trabajamos el desarrollo emocional, cognitivo y social, llevando a cabo hasta 7 actividades de 1 ó 2 sesiones cada una. A partir del curso escolar 2008/2009 utilizaremos un nuevo recurso, se trata de un "Banco de Herramientas Audiovisuales para la Promoción de Competencias Personales y Sociales" creado específicamente para esta experiencia gracias a las propuestas de los docentes y ajustado a las características evolutivas de los niños. Este Banco de Herramientas incluirá próximamente actividades dirigidas también a la etapa de educación secundaria (hasta los 16 años).

- De 12-16 años (5 IES). Utilizamos el *Modelo de las Naciones Unidas* para ofrecer a los estudiantes la posibilidad de abrirse al mundo, implicándose y mostrando su propio criterio en asuntos de relevancia internacional, al tiempo que desarrollan competencias personales y sociales y perfeccionan su inglés. Para el desarrollo de este

programa la Fundación integra y forma en su singular experiencia a becarios Fulbright que apoyan esta labor educativa en los institutos. Además se promueve la colaboración con otros agentes comunitarios.

#### 4.1.2 | Docentes:

Apostamos por la formación continua y de calidad de los docentes, ofreciéndoles seminarios de formación adaptados a sus necesidades. Son impartidos en los propios colegios por expertos y cuentan con el apoyo, colaboración y acreditación de los CIEFP (Centros de Innovación Educativa y Formación del Profesorado) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria:

- Formación práctica, en sesiones de 1 ó 2 horas, para organizar su participación en el proyecto y facilitar la aplicación y desarrollo de los programas y recursos educativos específicos.
- Tres niveles diferentes de seminarios de formación, de 10 horas cada uno, dirigidos a los docentes en activo en los colegios y a los futuros docentes que aún se encuentran en la Universidad. Se ofrecen contenidos teóricos y prácticos para promover el desarrollo afectivo-emocional, cognitivo y social en una doble vertiente, personal y profesional. Hasta el momento se han formado 545 docentes.

#### 4.1.3 | Familias:

Hemos elaborado una sencilla Guía de andar por casa sobre *Educación Responsable* con orientaciones de especial relevancia en el ámbito familiar: la importancia de las normas, de las relaciones afectivas, de la comunicación y del ocio y tiempo libre. Esta guía pretende informar, formar y apoyar a las familias para complementar y reforzar todo el trabajo realizado en la escuela, para que lo aprendido en el aula pueda ser transferido a

la vida familiar y extraescolar del niño con mayor facilidad. La guía se presenta y distribuye a las familias de todos los alumnos participantes en el programa (se han distribuido 15.000 unidades). Además, las familias pueden participar desde casa dando continuidad a alguna de las actividades que se inician en el aula.

#### 4.1.4 | Comunidad:

Se ofrecen cursos abiertos a la comunidad destinados a diferentes perfiles profesionales (psicólogos, pedagogos, psicopedagogos, educadores sociales, etc.) en diferentes técnicas y estrategias educativas (desarrollo emocional y social, alfabetización audiovisual, aprendizaje cooperativo) en colaboración con los Cursos de Verano de la Universidad de Cantabria.

#### 4.1.5 | Evaluación:

Hasta el momento se utiliza un cuestionario elaborado específicamente para la evaluación de las actividades aplicadas por parte de los docentes y del coordinador del programa en el centro.

En la evaluación realizada en 2007 participaron 73 centros, 590 docentes y 12.128 alumnos. Algunos datos destacables (figura 5 y 6).

**4.2 | Actuación Intensiva**, pocos centros y alta intensidad. Partiendo de la anterior actuación y con la idea de reforzarla, mejorarla y completarla, en 2006 iniciamos un proyecto piloto de innovación educativa que promueve, de forma intensiva y a través de las diferentes áreas curriculares y los diferentes agentes educativos, el desarrollo de competencias personales y sociales en alumnos de 3 a 18 años de tres centros educativos de Cantabria: el colegio *Sagrados Corazones en Sierrapando-Torrelavega*, centro concertado, semiurbano-urbano con todas las etapas educativas; el colegio *Marcial Solana en La Concha de Villaescusa*, centro público, rural con educación infantil y primaria; y el *Instituto de*



Evaluación 2007 Algunos datos	
Grado de satisfacción del profesorado participante	El 91,8% de los docentes se encuentra satisfecho o muy satisfecho
Grado de interés del alumnado	El 93,5% de los docentes piensa que los alumnos muestran bastante y mucho interés
Percepción del grado de dificultad en aplicación del programa	El 89,3% de los docentes la considera sencilla
Integración en la Programación de Aula	79,3% integraron las actividades.
Percepción de cambios comportamentales en los alumnos por parte de los centros	El 78,4% cambios ligeros y el 18,3% cambios notables
Percepción de la valoración del programa por parte de las familias	92,1% de los centros evaluadores piensa que las familias lo valoran bien o muy bien

Figura 5

	Estimación del profesorado (%) respecto al impacto de las actividades											
	Curso 04/05 541 profesores				Curso 05/06 539 profesores				Curso 06/07 590 profesores			
	N	L	B	N	N	L	B	N	N	L	B	N
Sentirse más seguro de sí mismo	1,3	43	50	5,8	2,1	34,5	58,7	4,7	0,2	32,3	61,7	5,7
Expresar opiniones y sentimientos		24	60,4	15,6	0,9	21,2	62,7	15,2	0,8	18	67,8	13,4
Tomar decisiones	3,6	51,8	40,1	4,6	1,6	48,7	42,8	6,8	2,8	44,6	48,8	3,8
Actitudes positivas hacia la salud	1,8	23,4	59,4	15,4	1,2	25,1	58,9	14,6	3	20,3	62,8	13,9
Relacionarse más y mejor con sus compañeros	0,3	28,6	58,5	12,7	0,9	24,9	59,9	14,7	0,8	24,2	59,9	15,1
Comprender mejor a los demás	0,5	36,4	55,6	7,4	0,9	34,2	56,3	9,5	1,5	27,7	61,7	9,1

Indicadores: Nada, Ligeramente, Bastante, Notablemente

Figura 6

*Educación Secundaria Nuestra Señora de los Remedios en Guarnizo* en el que continuamos ofreciendo apoyo y seguimiento a los alumnos del colegio público que pasan a este instituto para continuar su formación en secundaria. Estos centros educativos pertenecen a dos -Santander y Torrelevega- de los tres Centros de Innovación Educativa y Formación del Profesorado de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria, con los que se trabaja conjuntamente en todo lo relacionado con la formación de los docentes.

En este proyecto experimental, que llamamos *VyVE (Vida y Valores en la Educación)*, se diseñan y utilizan actividades y programas específicos para trabajar el desarrollo integral de los alumnos progresivamente desde los tres años, de forma ordenada y coordinada a través de las diferentes áreas de conocimiento y de los diferentes agentes educativos. Si los resultados obtenidos resultan positivos, nos plantearemos la transferencia del proyecto al resto de centros que ya participan en la actuación extensiva (80 colegios).

Proyecto Experimental - 2008		
Centros	Docentes	Alumnos
3	68	952

Figura 7

#### 4.2.1 | Objetivos:

- Favorecer el desarrollo madurativo integral de niños y jóvenes en las diferentes dimensiones de su personalidad.

- Incrementar los niveles de calidad educativa incidiendo en la mejora del clima de centro.

- Promover la comunicación positiva entre educadores, alumnos y familias.

#### 4.2.2 | Intervención en la escuela:

##### Formación del profesorado:

Desde el inicio ha sido clave para la puesta en marcha de todas las iniciativas en cada uno de los centros. Dicha formación engloba tres niveles diferentes:

**A | Formación en el propio proyecto**, tanto el equipo directivo del centro como todo el claustro de profesores ha recibido formación en los conceptos generales y filosofía de esta experiencia. Es fundamental por parte de todos los profesionales del centro el conocimiento y comprensión del proyecto: en qué consiste, por qué se lleva a cabo, para qué, cómo y quién lo desarrolla. Hay que conocer y entender el proyecto para hacerlo propio e implicarse en su desarrollo.

**B | La formación en cada uno de los programas y herramientas.** Denominamos sesiones de presentación exhaustiva a aquellas intervenciones de 1 ó 2 horas que permiten a los docentes familiarizarse con un programa, recurso o actividad y que les facilita su puesta en marcha en el aula.

**C | Formación de profundización** mediante seminarios de 10 ó 20 horas que abordan técnicas o nuevas estrategias educativas para desarrollar la experiencia y cumplir los objetivos (aprendizaje cooperativo, desarrollo emocional y social, resolución de

conflictos, habilidades de comunicación, técnicas de modificación de conducta, etc.).

##### Formación del alumnado:

En la figura 8 se resumen las intervenciones que se llevan a cabo integradas en las diferentes áreas de conocimiento. En algunos casos se ha contado con la asesoría y colaboración de instituciones como la FAD o la Fundación Germán Sánchez Ruipérez que nos han permitido adaptar sus programas a nuestras necesidades; en otros casos, como en Arte, hemos adaptado las actividades de la propia Fundación Marcelino Botín desarrollando programas específicos para la escuela y por último, en casos como la Música, hemos creado un programa específico con la colaboración de la Universidad de Cantabria. Cada una de estas actuaciones cuenta con su metodología particular, su formación específica para los docentes, su planificación para la implicación de las familias, su intervención comunitaria, su distribución en el tiempo, materiales, etc.

##### Educación infantil, 3 a 5 años:

**A |** Se utilizan diferentes actividades y juegos para trabajar directamente la autoestima, expresión emocional, empatía, autocontrol, actitudes saludables y habilidades de interacción social (5 actividades de 2 sesiones cada una en cada nivel, dos de ellas se continúan en familia).

**B |** Programa de fomento y animación a la lectura, en colaboración con la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, con cuentos para ver, sentir, tocar, escuchar, cantar... Se promueven valores y actitudes saludables, los niños reciben la visita de un mago en tres sesiones que marcan el desarrollo del programa. Los cuentos se llevan en préstamo a casa.



Áreas de trabajo	Formación del alumnado		
	Infantil 3-5 Años	Primaria 6-12 Años	Secundaria 13-16 Años
<b>Conocimiento del Medio</b> Universidad de Cantabria	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoestima</li> <li>• Expresión Emocional</li> <li>• Empatía</li> <li>• Autocontrol</li> <li>• AA saludables</li> <li>• HH interacción social</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• AA positivas hacia la salud</li> </ul>	Se da continuidad de forma progresiva a lo realizado en primaria adaptándolo al desarrollo evolutivo de los alumnos
<b>Educación Física</b> Universidad de Cantabria		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relajación</li> </ul>	
<b>Tutorías</b> FAD		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoestima</li> <li>• Empatía</li> <li>• Autocontrol</li> <li>• HH interacción social</li> </ul>	
<b>Lengua</b> Fundación Germán Sánchez Ruipérez FAD	<b>El Mago de los Libros:</b> cuentos para ver, sentir, tocar, escuchar, cantar... <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomento y animación a la lectura</li> <li>• Expresión Emocional</li> <li>• Valores y actitudes saludables</li> </ul>	<b>El valor de un cuento</b> (1 libro por curso) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo emocional, intelectual y social</li> <li>• Valores prosociales</li> <li>• Competencia lectora</li> </ul>	
<b>Cine</b> FAD	Está prevista la ampliación de los programas e intervenciones para llegar también a estas edades en estas áreas	<b>Cine y Educación en valores</b> (1 película por curso) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valores prosociales</li> <li>• Actitudes positivas hacia la salud</li> </ul>	
<b>Plástica</b> Fundación Marcelino Botín		<b>Reflejarte</b> (1 exposición por curso) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoestima</li> <li>• Identificación y expresión emocional. Creatividad</li> </ul>	
<b>Música</b> Fundación Marcelino Botín Universidad de Cantabria		<b>Música, Valores, TIC y Portafolio</b> (1 concierto por curso) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsabilidad</li> <li>• Generosidad</li> <li>• Honradez</li> <li>• Respeto y tolerancia</li> <li>• Igualdad</li> <li>• Libertad</li> <li>• Solidaridad</li> <li>• Lealtad</li> </ul>	

Figura 8

### Educación primaria, 6 a 12 años:

**A | Tutorías.**- actividades específicas que promueven el desarrollo de la autoestima, empatía, autocontrol y habilidades de interacción social, con 4 actividades de 2 sesiones por cada nivel. Dos de ellas se continúan en familia.

**B | Conocimiento del medio y Educación física.** Se trabajan las actitudes positivas hacia la salud y la relajación con dos actividades por nivel de dos sesiones cada una que van ampliándose a lo largo del curso.

**C | Lengua.** Un libro del programa *El valor de un cuento* de la FAD en

cada nivel para leer individualmente y en común y desarrollar actividades concretas antes, durante y después de la lectura que trabajan el desarrollo emocional, intelectual y social junto con valores como el respeto y tolerancia, la amistad, cooperación y solidaridad.

**D | Cine.** Integrado en las tutorías o en la clase de historia. En cada nivel se ve una película seleccionada del programa de cine de la FAD y se desarrollan dos sesiones, una previa al visionado y otra posterior en las que se profundiza en los valores y actitudes positivas que los personajes transmiten.





**E | Plástica.** - el programa *Reflejarte*, creado específicamente para esta experiencia, utiliza las artes plásticas para promover el desarrollo de la autoestima, la identificación y expresión emocional y la creatividad en los alumnos. Se desarrollan tres sesiones en cada nivel, dos en clase de plástica antes y después de la sesión en la sala de exposiciones de la Fundación. Las obras resultantes son expuestas en una sala de la Fundación abierta al público general.

**F | Música.** - en colaboración con la Universidad de Cantabria se ha creado un programa que vincula los contenidos musicales aprendidos en el aula con el desarrollo de valores universales, utilizando las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) y el portafolio como herramientas innovadoras y el aprendizaje cooperativo como metodología de trabajo. Se llevan a cabo 8 sesiones en cada nivel: 3 de música, de las cuales dos se continúan en familia, 1 sesión de webquest y 1 de portafolio. La Fundación complementa este trabajo con tres sesiones más centradas en un concierto educativo: una de preparación en el colegio, una en la sala de conciertos de la Fundación Marcelino Botín con los intérpretes y guiada por un especialista para trabajar la expresión emocional a través de la música y una final de reflexión e interiorización de nuevo en su aula. Los valores que se trabajan progresivamente desde los 6 a los 12 años son: responsabilidad, generosidad, honradez, respeto y tolerancia, igualdad y libertad.

#### Educación Secundaria, 13 a 16 años:

Se da continuidad de forma progresiva a todo lo realizado en primaria, adaptándolo al desarrollo evolutivo de estos alumnos.

#### 4.2.2 | Implicación de las familias:

La participación y el compromiso de las familias con el desarrollo del proyecto son imprescindibles. Se llevan a cabo diferentes iniciativas que facilitan el conocimiento y desarrollo de las actividades propuestas para apoyar la labor educativa de la familia y fomentar el crecimiento positivo de niños y jóvenes:

**A | Formación Inicial.** Se informa y se presenta el proyecto a las familias al inicio de cada curso escolar, explicándoles sus objetivos, evolución, planificación y las actividades en las que pueden participar de forma activa. El apoyo y refuerzo por parte de las familias de todo lo realizado en el centro educativo hace que los aprendizajes escolares se trasladen a todos los ámbitos de la vida de niños y jóvenes.

**B | Espacio para Familias,** se trata de un lugar en el colegio donde comparten sus experiencias educativas y aprenden juntos sobre el desarrollo físico, psicológico-emocional y social de niños y jóvenes. Consiste en trabajar y reforzar lo que el alumno está trabajando en el aula. Se desarrollan 5 sesiones de 2 horas cada una dirigidas por un monitor especializado. En el curso 2007/2008 participaron 77 familias.

**C | Participación Activa,** algunas de las actividades desarrolladas en el aula en las diferentes materias tienen continuación en la familia:

- 3-5 años: préstamos de cuentos especialmente seleccionados para estas edades y orientación para su lectura en familia. Realización de dos actividades en cada nivel que promueven el desarrollo emocional y las actitudes positivas hacia la salud.

## La Fundación Marcelino Botín quiere apoyar, desarrollar e impulsar experiencias educativas que, en el conjunto de la sociedad, promuevan el desarrollo emocional y social de niños y jóvenes, ayudándoles a ser autónomos, competentes, responsables y solidarios, mejorando su rendimiento académico y alcanzando mayores niveles de bienestar, equilibrio y felicidad

- 6-14 años: dos actividades anuales en cada nivel sobre desarrollo emocional, actitudes positivas hacia la salud y relaciones sociales. Dos actividades de música anuales vinculadas a los diferentes valores que se trabajan en el programa.

**D | Comunicación Activa,** se promueve la comunicación entre las familias, los alumnos y los profesores utilizando para ello las diferentes actividades educativas, artísticas y culturales que se desarrollan en el ámbito escolar-comunitario.

#### 4.2.3 | Apertura a la Comunidad:

Otro objetivo de este proyecto es la implicación y sensibilización de la comunidad y el entorno en el desarrollo de una *Educación Responsable*. Para ello ciertas actividades desarrolladas en estos centros se abren a la comunidad con el fin de ir difundiendo el objetivo del proyecto:

**A | Domingos de cine y juego en familia,** sesiones de cine los domingos por la tarde abiertas al público en general, que terminan con un juego en el que participan tanto adultos como niños reflexionando sobre los aspectos y actitudes positivas que se pueden identificar en la película proyectada.

**B | Somos Creativos,** iniciativa que surge del programa de arte y música. La Fundación expone en una de sus salas abierta al público la obra gráfica que estos jóvenes artistas de 6 a 13 años han creado identificando y expresando sus emociones y reflexiones tras su participación en las actividades artísticas.

**C | Encuentros literarios** en la casa de cultura de La Concha de Villaescusa, localidad en la que se encuentra uno de estos colegios. Asisten alumnos, docentes y los autores de los libros que leen en clase, seleccionados por los valores y actitudes positivas que transmiten.

**D | Prestamos libros, aseguramos emoción,** los cuentos que se utilizan en los colegios durante el curso académico se ponen a disposición del público general en préstamo en la biblioteca de la Fundación. Se ofrecen cuentos para ver, tocar, cantar, sentir, escuchar, jugar... y aprender, hasta los 5 años.

#### 4.2.4 | Seguimiento y evaluación:

La Fundación Marcelino Botín, junto con la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria, lleva a cabo un seguimiento y eva-

luación continua de todas las actividades, programas e iniciativas desarrolladas, con reuniones de seguimiento y puesta en común de los equipos docentes, directivos y de los coordinadores del proyecto en los centros.

Además, mantenemos una estrecha relación con la Universidad de Cantabria, que es la institución encargada de llevar a cabo la evaluación externa de esta experiencia. Dos equipos de profesionales del Departamento de Educación de esta Universidad evalúan la experiencia en un doble sentido:

**A | Evaluación del impacto psicológico:** se ha efectuado un pre-test a los alumnos de 8 a 10 años, a los docentes y familias de los dos colegios experimentales, y a los cuatro centros control con los que cuentan para contrastar la diferente evolución de los alumnos. Pasados tres años de

aplicación del proyecto, en mayo de 2009, se llevará a cabo un post-test en estos mismos alumnos para ver si se observan cambios significativos.

**B | Evaluación de proceso o pedagógica:** un equipo de 4 profesionales entrevistan periódicamente al profesorado participante en el programa, asisten a las diferentes actividades, a las formaciones, etc. para estudiar y valorar si el proceso se está desarrollando de forma adecuada, sus puntos fuertes y carencias, así como los cambios necesarios.

**4.3 | Medios Audiovisuales,** una realidad social que no podemos obviar es que cada vez pasamos más tiempo ante las pantallas (televisión, internet, videoconsolas, móviles, etc.) y sin embargo, aún nos falta mucho para ser competentes en el medio audiovisual. Es ne-

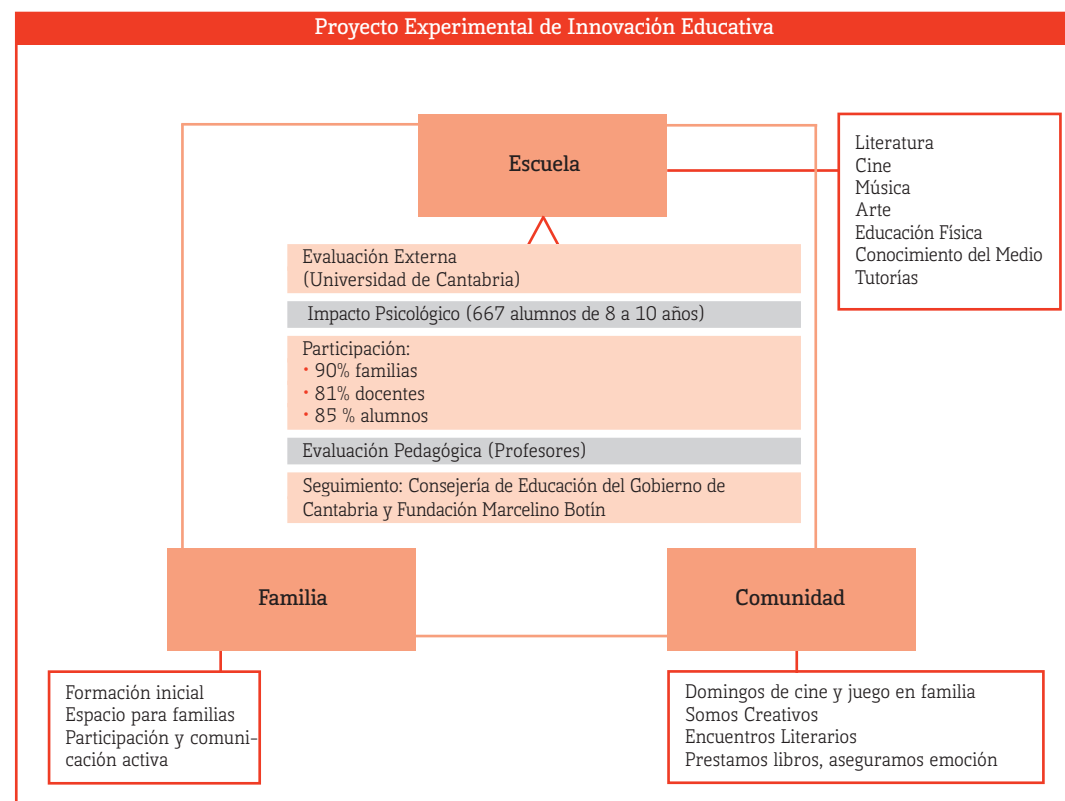


Figura 9

**La Fundación se hace cargo de agrupar y difundir estos conocimientos, con el objetivo durante los próximos años de potenciar una Plataforma Internacional Conectada a través de la web <http://educacion.fundacionmbotin.org> para poner en común conocimientos y avances en el ámbito de la Educación Emocional y Social. Aquí pueden incorporarse en cualquier momento nuevas experiencias y proyectos, y conocer los existentes en otras partes del mundo**

cesario prepararse, tanto adultos como niños, y desarrollar la capacidad de descifrar y entender los mensajes que nos llegan a través de las pantallas para después poder tener un criterio propio y claro frente a ellos. Si no trabajamos con los niños en su alfabetización audiovisual desde pequeños, estamos dejándoles solos e indefensos ante la ingente cantidad de información, no siempre positiva, que reciben continuamente a través de las pantallas.

Nuestro objetivo en esta línea de trabajo es investigar, crear, formar y difundir herramientas audiovisuales lúdicas y divertidas a la par que inteligentes, enriquecedoras y educativas para niños y jóvenes.

**4.4 | Investigación y Estudios,** la necesidad de continuar creciendo, innovando y progresando hace que en 2007 la Fundación Marcelino Botín dirija su mirada al ámbito nacional e internacional, buscando otras experiencias reales, similares o no a la de Cantabria, para conocer cómo se llevan a cabo y aprender de sus procesos.

Creamos un equipo de trabajo internacional, formado por expertos procedentes de diferentes países de Europa (Alemania, España, Holanda, Reino Unido, Suecia) y de Estados Unidos, que ha trabajado con la Fundación en su sede, in-

vestigando, reflexionando y recogiendo diversas experiencias educativas internacionales relacionadas con las necesidades y el desarrollo integral de niños y jóvenes. El resultado es este primer informe internacional.

#### 5 | Conclusiones:

Tras casi 5 años desarrollando esta experiencia educativa, hemos de decir que aún nos encontramos en los inicios de nuestro trabajo. La labor educativa siempre es diaria, lenta y a largo plazo. Por eso queremos avanzar paso a paso, poniendo poco a poco nuestro granito de arena y una buena base que posibilite el crecimiento, refuerzo y extensión de esta experiencia durante los próximos años.

¿Qué hemos conseguido hasta ahora? Un modelo de trabajo y una serie de actuaciones, explicadas anteriormente, que tienen un valor especial por su carácter abierto y global. Una difusión, apoyo y gran aceptación, en los colegios y en la comunidad, al incidir en la Educación Emocional y Social como parte fundamental e inseparable del proceso educativo y del bienestar de niños y adultos.

Además, hay algo que consideramos muy importante: la confianza, colaboración y el trabajo que desarrollamos conjuntamente con la administración, los docentes, las familias y los



numerosos profesionales de diversos ámbitos y procedencias implicados en esta experiencia innovadora; a quienes agradecemos sinceramente su esfuerzo y participación.

A finales de 2009 tendremos los primeros resultados de la evaluación realizada a los alumnos de los tres centros experimentales en Cantabria. Nos ayudarán a reflexionar, adaptar y ampliar nuestros programas y procesos para continuar con la labor educativa.

Durante los próximos años queremos incidir en algunos aspectos de especial relevancia en *Educación Responsable*:

- **Profesionales.**- Promover y ofrecer formación a los docentes -en los centros educativos-, y a los futuros docentes -desde la universidad-, tanto en el ámbito teórico como en la práctica necesaria -a nivel personal y profesional-, para facilitar el desarrollo de iniciativas y la utilización de recursos y estrategias educativas que promuevan el desarrollo emocional, cognitivo y social de los alumnos.

- **Familias.**- Ofrecer pautas, orientaciones e información a las familias que resulten útiles para comprender y ayudar a crecer a sus hijos autónomos, responsables y competentes en el ámbito académico, personal y en sus relaciones con los demás. Es importante conseguir la implicación de las familias en la vida escolar, promover la comunicación escuela, familia, y a la inversa, para transmitir un modelo coherente a los niños y jóvenes. Continuaremos con el desarrollo de **Espacios para Familias** dentro de los centros educativos y en la comunidad, en los que los adultos puedan iniciar su propio cambio y aprendizaje personal para después saber cómo trabajar con los niños.

- **Programas y recursos.**- desarrollo de programas y recursos educativos, válidos y facilitadores, adaptados e integrados según las características propias de los diferentes contextos escolares, sociales y culturales. Que sirvan para iniciar procesos de cambio educativo tanto en la escuela como en la familia y comunidad, ofreciendo siempre nuestra experiencia, apoyo, orientación y acompañamiento.

- **Evaluación.**- es uno de los grandes retos en el ámbito de la Educación Emocional y Social. Necesitamos evaluar nuestra experiencia de forma constante y rigurosa, aunque resulte difícil, para poco a poco obtener resultados objetivos que muestren el impacto de las actuaciones desarrolladas. Además, trabajaremos en la creación de instrumentos de evaluación fiables y adaptados a la población.

- **Intercambio de experiencias.**- apoyaremos la puesta en común, el contacto, la reflexión y el intercambio de ideas y experiencias educativas significativas desarrolladas en el ámbito de la Educación Emocional y Social mediante una **Plataforma Internacional** en Internet <http://educacion.fundacionmbotin.org>.

La Fundación Marcelino Botín quiere apoyar, desarrollar e impulsar experiencias educativas que, en el conjunto de la sociedad, promuevan el desarrollo emocional y social de niños y jóvenes, ayudándoles a ser autónomos, competentes, responsables y solidarios, mejorando su rendimiento académico y alcanzando mayores niveles de bienestar, equilibrio y felicidad. En definitiva, contribuyendo al progreso de la sociedad.

## El proyecto de la diputación de Guipúzcoa es una experiencia muy ambiciosa que pretende no sólo cambiar la escuela, sino la comunidad construyendo y desarrollando la capacidad para gestionar de forma inteligente las emociones y las habilidades sociales de las personas

### 7 | Guipúzcoa: Un programa para el aprendizaje emocional y social

La Diputación Foral de Guipúzcoa inició en el año 2004 un programa para el Aprendizaje emocional y social para lograr una sociedad basada en el conocimiento, la innovación y las personas dentro de su plan "Gipuzkoa innovadora". Este plan se está aplicando en diferentes contextos (centros educativos, familias, núcleos comunitarios y ámbitos organizativos) con la finalidad última de lograr una "sociedad emocionalmente inteligente" (Guridi y Amondarain, 2007). En este programa cabe diferenciar dos tipos de actuaciones:

- Los programas de sensibilización y formación en IE y
- la evaluación de necesidades formativas en IE.

#### 7.1 | Programa de sensibilización y formación en IE.

##### 7.1.1 | Ámbito Educativo: Escuelas.

Desde enero de 2005 hasta abril de 2007 han tomado parte en el Programa 106 centros educativos localizados en 39 municipios, lo que supone el 26,43% del total de centros docentes no universitarios que existen en Guipúzcoa. En cuanto al número total de personas del ámbito educativo que han participado en este programa, los datos disponibles indican que han sido 1.173 personas, 1.111 profesores (lo que supone el 12,19% del to-

tal del profesorado de Guipúzcoa); y 62 directores de Centros Educativos.

Descripción del programa: El programa tiene como principal colectivo destinatario el profesorado de las diferentes etapas educativas y personal directivo de Centros Educativos. Comenzó a implementarse en enero de 2005 y está estructurado en 6 itinerarios formativos y 4 niveles formativos en cada uno de ellos. A) El primer nivel presupone que es la primera aproximación de la persona a esta materia. Se trata de una formación básica que tiene una duración de 20 horas. B) El segundo nivel supone un entrenamiento proactivo y operativo en el desarrollo de competencias emocionales que engloban el ámbito personal y profesional. Su duración es de 30 horas. C) El tercer nivel está orientado al aprendizaje de metodología de Programas y herramientas que permiten ayudar al alumnado a desarrollar su Inteligencia Emocional. En el caso del personal directivo se centra sobre todo en la adquisición de habilidades de liderazgo emocional; mientras que en el profesorado de las distintas etapas educativas el programa está más orientado a las tutorías. Tiene una duración de 15 horas. D) El nivel de Persona Experta en Educación Emocional es un Programa orientado a entrenar al profesorado que desee dedicarse principalmente a la Educación Emocional. Su duración es de 50 horas.

El efecto de la formación de los profesores en sus escuelas y alumnos ha sido evaluado

con un diseño pretest-intervención-postest y los resultados serán publicados en el presente año 2008.

### 7.1.2 | **Ámbito Educativo: Familias.**

Desde enero de 2005 hasta abril de 2007 han tomado parte en el Programa 8 Centros, 477 personas de las cuales 392 (82,2%) son madres y 85 (17,8%) son padres.

Descripción del programa: La duración del Programa dirigido a las familias es de 18 horas, distribuidas en 6 sesiones de 3 horas. La primera sesión es introductoria y pretende ayudar a las familias a entender el significado y la importancia de las emociones en la vida. Cada una de otras cinco sesiones está dirigida a trabajar estas 5 competencias: Conciencia emocional, Regulación emocional, Autonomía emocional, Habilidades socio-emocionales, Habilidades de vida y bienestar.

## 7.2 | **Evaluación de necesidades formativas en IE.**

### 7.2.1 | **Ámbito Organizacional.**

En el año 2007 se realizó un análisis detallado de las necesidades de formación en competencias socio-emocionales de 5 empresas de Gipuzkoa. Un total de 5 gerentes y 91 trabajadores participan en una metodología cualitativa (e.g., focus group, entrevistas) y cuantitativa (cumplimentación de cuestionarios). Los resultados se publicarán en 2008.

### 7.2.2 | **Ámbito Socio-Comunitario.**

En el año 2007, 12 de los colectivos (136 personas, el 67,7% (n=92) son mujeres y el 32,3% (n=44) son hombres) participan en una evaluación de necesidades socio-emocionales asociadas al trabajo que desempeñan. Estos colectivos, a su vez, han sido organizados en tres grupos atendiendo al objeto de su trabajo u ocupación, y al colectivo de personas a quienes dirigen su intervención:

**A |** Colectivos socio-comunitarios cuyo trabajo se desempeña en relación con personas en riesgo o situación de exclusión social:

- Técnicos de Servicios Sociales y de Educación de calle.
- Profesionales de Inserción Social y Socio-laboral.
- Técnicos de Orientación e Intermediación laboral.
- Profesorado de Centros de Iniciación profesional.
- Profesorado de Formación Ocupacional de entidades privadas.

**B |** Colectivos socio-comunitarios cuyo trabajo se desempeña en relación con niños, y jóvenes en general:

- Técnicos de Infancia y Juventud.
- Entrenadores de deporte y monitores de grupos de tiempo libre.
- Profesorado de 0 a 3 años.
- Madres y Padres asociados.

**C |** Colectivos socio-comunitarios profesionalizados o no, cuyo trabajo se desempeña en relación a personas dependientes por edad o enfermedad:

- Cuidadoras profesionalizadas de los servicios de Ayuda a Domicilio y Centro de día.
- Cuidadoras no profesionalizadas.

## 7.3 | **Conclusión**

El proyecto de la diputación de Guipúzcoa es una experiencia muy ambiciosa que pretende no sólo cambiar la escuela, sino la comunidad construyendo y desarrollando la capacidad para gestionar de forma inteligente las emociones y las habilidades sociales de las personas que viven en este territorio. No obstante, en este momento su mayor grado de aplicación se ha producido en el ámbito educativo. Los resultados de los efectos de la formación

en IE tanto en profesores como en alumnos que serán publicados este año, nos darán una información muy valiosa sobre el alcance y los límites de este tipo de experiencias educativas para el diseño de nuevos proyectos de intervención en educación emocional y social.

## 8. Cataluña: El grupo de investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP).

El GROP (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) es un grupo de investigación multidisciplinar ubicado en Cataluña y coordinado por el profesor Rafael Bisquerra que desde 1997 investiga sobre orientación psicopedagógica. En la actualidad, el GROP centra sus actividades tanto de investigación como de formación en la Educación Emocional. Las publicaciones sobre programas de intervención en Educación Emocional son amplias e, incluso, algunos de los programas han sido aplicados fuera de Cataluña (Bisquerra, 2000; Muñoz y Bisquerra, 2006; Soldevila, 2007; Soldevila, Filella y Agulló, 2007).

De las experiencias que han sido llevadas a cabo por el GROP vamos a describir la experiencia relacionada con la formación del profesorado en educación emocional en la provincia de Lérida por las profesoras Anna Soldevila, Gemma Filella, M<sup>a</sup> Jesús Agulló y Ramona Ribes (ver Soldevila, Filella y Agulló, 2007).

## 8.1 | **Una experiencia de formación al profesorado en educación emocional**

### 8.1.1 | **Descripción del proyecto**

El objetivo general del proyecto fue potenciar el desarrollo personal y profesional a nivel emocional del profesorado en tanto que son personas en proceso de crecimiento y educadores de las emociones de sus alumnos.

En este proyecto la formación al profesorado en educación emocional se realizó bajo la modalidad de asesoramiento por parte de un equipo de psicólogos y psicopedagogos. De todas las posibilidades de asesoramiento se

Fases del asesoramiento	Tareas
1 Fase de contacto inicial o de entrada	Compromiso de trabajo conjunto Sentar las bases para desarrollar una relación empática con el grupo de profesionales
2 Identificación y formulación del problema	Evaluación inicial Planificación de los contenidos Establecimiento de los objetivos Aplicación y seguimiento de las actividades de educación emocional a los alumnos del centro por parte de cada profesor-tutor
3 Planteamiento de soluciones y planificación de la acción (asesor-maestros)	Formación teórico-práctica de cada bloque de contenidos del programa de educación emocional y su evaluación Trabajo en pequeño grupo (maestros) por etapas (de infantil y primaria) para planificar la intervención educativa
4 Implementación del plan de acción	Se desarrolla en tres momentos: A   Sesión de formación teórico-práctica con los asesores B   Aplicación del programa de Educación Emocional al grupo clase durante la hora semanal dedicada a la tutoría grupal. C   Sesiones de trabajo en grupo por parte de los maestros, por ciclos o etapas educativas, para preparar las estrategias metodológicas necesarias para la aplicación del programa.
5 Diseño de la evaluación	Tres instrumentos (de elaboración propia): A   Cuestionario pretest y postest de contenidos en educación emocional. B   Ficha de observación de las sesiones C   Cuestionario de expectativas del asesoramiento

Figura 10



Contenidos	Duración
1. Emoción y educación: concepto de emoción, concepto de educación emocional, tipos de emociones, bienestar subjetivo, salud, motivación.	5 horas
2. Educación emocional: antecedentes, teorías, objetivos, estrategias de intervención.	5 horas
3. Contenidos de la educación emocional: conciencia emocional, regulación emocional, autoestima, habilidades sociales y habilidades de vida.	10 horas
4. La educación emocional en la educación primaria.	30 horas
5. El asesoramiento en educación emocional.	10 horas

Figura 11

escogió el modelo de consulta colaborativa. Este modelo se caracteriza porque considera indispensable establecer colaboración entre el equipo de maestros y el equipo asesor, y el diseño del programa de educación emocional a implementar se elabora conjuntamente.

Los asesoramientos han sido llevados a cabo durante ocho años con un total de 18 actuaciones en distintos tipos de centros: centros escolares de infantil y primaria, zona Escolar Rural, institutos de Enseñanza Secundaria, centros de Acción Educativa Preferente y centros de Formación Ocupacional. La muestra final de profesores que participó en el proyecto fue de 469.

Los contenidos que se desarrollaron durante el asesoramiento se muestran en la Figura 11.

### 8.1.2 | Resultados obtenidos

Para analizar los efectos de la formación en Educación Emocional de los profesores se aplicó un cuestionario de sus conocimientos en el ámbito de Educación Emocional como medida pretest y postest. El cuestionario estaba formado por 9 preguntas como indicadores básicos de la formación en Educación Emocional: concepto de emoción, educación emocional, conciencia emocional, regulación emocional, habilidades sociales y habilidades de vida.

En la figura 12 se muestran los porcentajes de mejora en los conocimientos previos

de los docentes en educación emocional. Los resultados indican que en todas las dimensiones los profesores mejoraron sus conocimientos sobre educación emocional entre un 16 y un 19%.

Adicionalmente, los profesores fueron evaluados con dos instrumentos:

**A |** Una ficha de observación de cada una de las sesiones del asesoramiento, para registrar el clima grupal y valoración general durante el proceso. Como indicadores se seleccionaron: asistencia, nivel de participación (número de dudas y aportaciones) y cumplimiento de la tarea encomendada.

**B |** Un cuestionario anónimo sobre el cumplimiento de las expectativas del asesoramiento y los aspectos que se podrían mejorar, una vez se han realizado la mitad de las sesiones del asesoramiento.

No obstante, los resultados obtenidos con estos dos instrumentos aún no están disponibles.

### 8.1.3 | Conclusión

Desde la perspectiva de este proyecto, el asesoramiento se da por finalizado cuando se ha cumplido el plan de trabajo acordado. Por un lado, el equipo de profesores se ha formado en educación emocional para la aplicación de un programa de intervención y, por otro lado, el asesor se beneficia de los

Ítems	Porcentaje de mejora
Concepto de <i>conciencia emocional</i>	15,80%
Concepto de <i>regulación emocional</i>	18,30%
Estrategias de regulación emocional	18,57%
Estrategias de regulación apropiadas que utilizan	17,86%
Respuesta asertiva ante una situación dada	18,95%

Figura 12

resultados obtenidos a partir de la práctica educativa diaria recogiendo las aportaciones de los profesores sobre la mejora del programa de intervención en Educación Emocional inicialmente propuesto. De esta manera, se concibe cerrado el proceso de asesoramiento desde la colaboración: la vinculación de un proceso de investigación e innovación educativa con el resultante final del desarrollo profesional de todo el grupo implicado. Es decir, se trabaja por medio de una metodología de investigación-acción, en la que el profesorado participa en la innovación y la investigación se acerca a la realidad educativa.

## 9 | Proyecto INTEMO

El "Programa Intemo" está basado en el modelo de Inteligencia Emocional (IE) de Mayer y Salovey (Mayer y Salovey, 1997). La IE implica un conjunto de habilidades que

pueden ser aprendidas y mejoradas a través de la educación. El "Programa Intemo", un proyecto de educación emocional financiado por la delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas, está dirigido a adolescentes de entre 12 y 18 años pertenecientes a diferentes Institutos de Educación Secundaria de la provincia de Málaga. El objetivo principal de la intervención es dotar a los alumnos de habilidades emocionales y analizar su influencia sobre el inicio y consumo progresivo de sustancias adictivas, así como sobre variables psicosociales tales como la autoestima, la adaptación personal, la inadaptación escolar o el desajuste emocional. Desde el modelo teórico de Salovey y Mayer, la IE es concebida como una inteligencia centrada en el uso adecuado de las emociones para que la persona pueda solucionar problemas y adaptarse de forma eficaz al entorno que le rodea. El modelo de habilidad de Mayer y Salovey considera que la IE se conceptualiza a través de cuatro habilidades básicas (Mayer y Salovey, 1997). (Figura 13)

Estas habilidades emocionales están a su vez interrelacionadas y permiten a la persona procesar la información emocional de forma completa. Lo más relevante es que estas habilidades pueden desarrollarse a través del

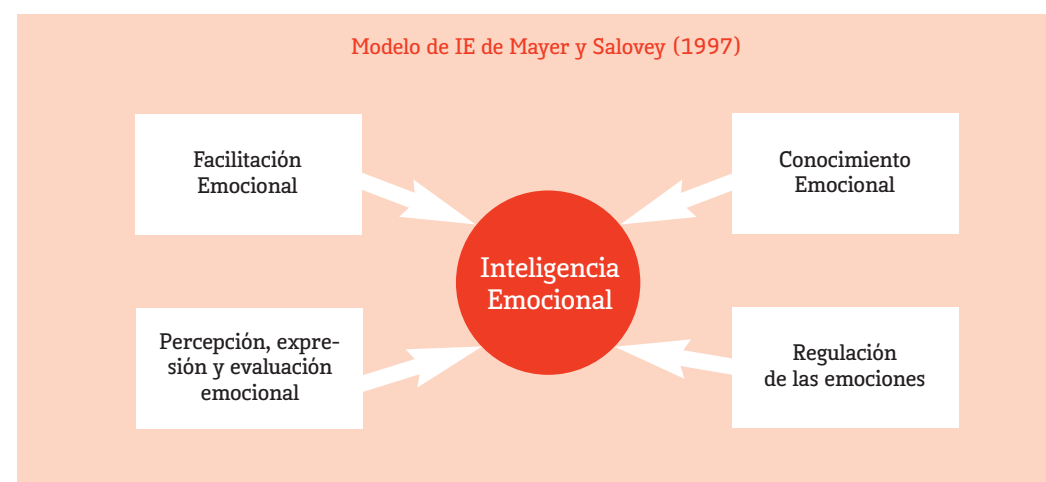


Figura 13

aprendizaje y la experiencia, y son susceptibles de ser educadas (Maurer y Brackett, 2004). La enseñanza de estas habilidades depende de forma prioritaria del entrenamiento, la práctica y su perfeccionamiento.

El “Programa Intemo” se ha llevado a cabo en 10 sesiones durante una hora a la semana, dirigidas por profesionales externos (psicólogos), en diferentes colegios de enseñanza secundaria de la provincia de Málaga durante tres años, participando cerca de 2000 alumnos en él (Ruiz-Aranda, Cabello, Fernández-Berrocal, Salguero y Extremera, 2007). Presentaremos algunas de las actividades realizadas en este programa siguiendo el esquema previamente presentado en la Figura 2.

### Percepción Emocional

El primer paso para desarrollar las habilidades de IE es ampliar la conciencia de nuestros propios sentimientos. Esto implica aprender a leer nuestras emociones. Reconocer nuestros estados emocionales es el primer paso para predecir nuestras acciones y nuestros pensamientos. Una de las tareas para trabajar en el aula esta destreza es realizar un diario emocional. Para esto, se distribuye a los alumnos por parejas dentro de cada clase. Cada pareja debe observarse mutuamente durante toda una semana en diferentes lugares (recreo, en clase, a la salida,...). Cada alumno tiene su hoja de registro para poder realizar las anotaciones. En ella escribirá cómo cree que se siente cada día su compañero y él mismo y por qué cree que se han sentido así. Otra tarea es presentarle a los alumnos fotografías de personas que se encuentran interactuando. Los alumnos deben averiguar qué emoción están sintiendo cada uno de los personajes de la fotografía. También se pueden utilizar situaciones de la vida real o escenas de películas (ver Figura 14).

### Asimilación Emocional

Esta habilidad se refiere a los eventos emo-



Qué están sintiendo?		
	Personaje A	Personaje B
Fotografía 1		

Figura 14. Fotograma de película y registro de emociones

cionales que ayudan al procesamiento intelectual, es decir, a cómo las emociones actúan sobre nuestro pensamiento y nuestra forma de procesar la información.

Para trabajar esta habilidad podemos proponerles a los alumnos el siguiente ejercicio. En un primer momento, para conocer el estado emocional de cada uno, los alumnos se situaran en un “termómetro emocional” en función de cómo sean sus emociones en ese momento. Después realizarán una tarea de creatividad. A continuación, intentaremos que los alumnos, compartiendo sus experiencias con todo el grupo piensen sobre la influencia diaria de las emociones sobre su pensamiento. Es importante comprender que diferentes estados emocionales van a favorecer la realización de diferentes tareas. En esta actividad, será importante señalar a los alumnos cómo, por ejemplo, la alegría va a facilitarnos la realización de tareas donde es necesaria la creatividad, aportar soluciones innovadoras y pensar de una manera más flexible. En cambio, el miedo o la ansiedad van a focalizar nuestro campo atencional (e.g., en el estímulo o la persona amenazante).

### Comprensión de las emociones

Esta habilidad hace referencia a la capacidad para comprender emociones y utilizar el conocimiento emocional.

Para trabajar esta habilidad podemos emplear el “dominó emocional”. En cada ficha de este dominó aparece el nombre de dos estados emocionales diferentes. Cada jugador deberá unir aquellas fichas que se refieren a una misma emoción. De este modo, aprenderán diferentes etiquetas emocionales así como la relación que existe entre las diferentes emociones (ver Figura 15).



Figura 15. Dominó emocional

Si nuestro propósito es comprender los sentimientos de los demás, entonces debemos empezar por comprendernos a nosotros mismos. Debemos conocer cuáles son nuestras necesidades y deseos, qué personas o situaciones nos causan determinados sentimientos, qué pensamientos generan esas emociones, cómo nos afectan y qué reacciones nos provocan. A través del *role-playing* (juego de roles) podemos representar en clase diferentes situaciones de su vida cotidiana (e.g., conflictos familiares o en su grupo de amigos). Tras la representación de estas situaciones abrimos el diálogo a través de preguntas del tipo ¿cómo crees que se sienten las personas representa-

das?, ¿cómo lo sabes?, ¿qué hacen?, ¿por qué crees que se sienten así?

### Regulación de las emociones

La última rama del modelo hace referencia al proceso emocional de mayor complejidad. Supone la habilidad para manejar nuestra propia reacción emocional ante situaciones intensas, ya sean positivas o negativas, y utilizar la información que nos proporcionan las emociones en función de su utilidad sin reprimir o exagerar la información que conllevan.

En clase, surgen muchas situaciones donde podemos trabajar la capacidad de manejo o regulación emocional (e.g., nerviosismo ante un examen o miedo a hablar en público). Con todo, podemos proponer la siguiente actividad. En clase, dividimos a los alumnos en grupos de trabajo. Todos deberán realizar la tarea que propongamos, por ejemplo, componer un poema. En cada grupo habrá una persona que deberá generar emociones determinadas en su equipo mientras realizan la tarea. De este modo, el alumno tendrá que poner en marcha todas sus destrezas emocionales para manejar las emociones de sus compañeros y tener en cuenta de qué manera va a influirles las diferentes emociones en la realización de la tarea propuesta.

#### 9.1.1 | Los efectos de la IE sobre el consumo de drogas

Los primeros resultados de este estudio han mostrado que los adolescentes con más IE consumen menos drogas tanto legales como ilegales. En concreto, los estudiantes de entre 13 y 16 años con más IE consumen significativamente menos tabaco, alcohol, tranquilizantes y cannabis.

Los resultados con respecto a los efectos a medio y largo plazo del programa INTEMO estarán disponibles a finales de 2008.



## Aprender a ser una persona con inteligencia emocional depende directamente de la práctica y el perfeccionamiento de las habilidades emocionales y sociales en diferentes situaciones de la vida cotidiana. Es necesario un impulso riguroso y sostenido mediante organizaciones tanto públicas como privadas que consoliden este aprendizaje, al igual que está ocurriendo en otros países de nuestro entorno

### 10 | Conclusión

La sociedad del siglo XXI ha descubierto la importancia y relevancia de las emociones en todos los ámbitos de la vida cotidiana, desde lo individual a lo colectivo, pasando por lo personal y lo profesional. Nuestro país ha conectado con esta inquietud global y ha girado con acierto su atención hacia la educación de los sentimientos en la escuela.

La mayoría de los educadores considera la educación de las emociones como una dimensión indispensable para el desarrollo evolutivo y socioemocional de sus hijos y alumnos. Al igual que no esperamos que nuestros hijos sepan chino, si no lo aprenden, tampoco debemos esperar que, por ejemplo, sepan regular su comportamiento si no se les enseña. No obstante, hay muchas formas de llevarlo a cabo y, desde nuestro punto de vista, es muy importante educar a los niños y a los adolescentes con programas de Educación Emocional cuya eficacia esté lo suficientemente comprobada en diferentes contextos educativos y en los que es necesario que los investigadores, familias y docentes trabajen conjuntamente.

Otro punto importante es que la educación emocional no puede ser sólo teórica, una tentación constante de nuestro sistema escolar. Aprender a ser una persona con IE depende directamente del entrenamiento, la práctica y el perfeccionamiento de las habilidades emo-

cionales y sociales en diferentes situaciones de la vida cotidiana.

En España, el interés por la educación de las emociones va en aumento y el grado de concienciación social sobre el tema es notable. No obstante, es necesario un impulso riguroso y sostenido mediante organizaciones tanto públicas como privadas que lo consoliden, al igual que está ocurriendo en otros países de nuestro entorno, para que no se convierta en una moda fugaz y pasajera.

Para ello, los programas de educación emocional que se apliquen en las escuelas deben tener un marco científico que permita a los educadores responder a preguntas tan básicas como: qué habilidades estoy educando, por qué, cómo sé que están mejorando mis alumnos y hasta dónde pueden llegar.

En este sentido, las experiencias educativas realizadas en España que hemos descrito en este capítulo están centradas primordialmente en el profesorado y en sus efectos directos e indirectos sobre sus alumnos. Un análisis detallado de los resultados de estos proyectos educativos puede ayudarnos a clarificar si este enfoque es suficiente para observar cambios sustanciales en los alumnos y en la escuela o si será necesario un enfoque más holístico que implique también a los padres y a la comunidad.

La atención y el interés por las emociones y los sentimientos son, por fortuna, parte del espíritu de nuestro tiempo. Aprender a conocerlas y educar nuestro corazón con inteligencia es un reto para todos, un desafío que marcará la diferencia entre que vivamos en el mejor o el peor de los tiempos posibles.

### Nota del autor

Agradezco sinceramente el apoyo de la Fundación Marcelino Botín a este trabajo y los comentarios realizados a las versiones previas de este manuscrito a Rosario Cabello, Raquel Palomera, Elsa Punset, Desiree Ruiz y Fátima Sánchez. Así como, la valiosa información facilitada con respecto a los diferentes programas educativos descritos en este informe por los profesores Aitor Aritzeta, Gemma Fillella y Anna Soldevila.

El texto de la experiencia en Cantabria *Educación Responsable* ha sido elaborado por la Fundación Marcelino Botín. Para más información, puede contactar con Fátima Sánchez, directora del Programa de Educación de la Fundación Marcelino Botín ([fsanchez@fundacionmbotin.org](mailto:fsanchez@fundacionmbotin.org)).

Dirigir correspondencia a Dr. Pablo Fernández Berrocal, Universidad de Málaga, Facultad de Psicología, Campus de Teatinos S/N (29071). Málaga. Telf. 952-131086. Fax: 952-132631. Email: [berrocal@uma.es](mailto:berrocal@uma.es)

## Bibliografía

- Avia, M<sup>a</sup> D. y Vázquez, C. (1998). *Optimismo inteligente. Psicología de las emociones positivas*. Madrid: Alianza editorial
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis
- Bowlby, J. (1976a). *El vínculo afectivo*. Buenos Aires: Paidós
- Bowlby, J. (1976b). *La separación afectiva*. Buenos Aires: Paidós
- Bowlby, J. (1986). *Vínculos afectivos: Formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Morata
- Caballo, V. E. (1987). *Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Valencia: Promolibro
- Colom, R., Lluís-Fontb, J.M., y Andrés-Pueyo, A. (2005). The generational intelligence gains are caused by decreasing variance in the lower half of the distribution: Supporting evidence for the nutrition hypothesis. *Intelligence*, 33, 83-91
- Díaz-Aguado M.J. (1986). *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madrid: CIDE
- Díaz-Aguado, M.J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson/Prentice Hall
- Eurostat, 2007 [http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page?\\_pageid=1090,30070682,1090\\_33076576&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page?_pageid=1090,30070682,1090_33076576&_dad=portal&_schema=PORTAL)
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 63-93
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (2002). *Corazones Inteligentes*. Barcelona: Kairós
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (2004). *Desarrolla tu Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós
- Flynn, J. R. (1987). Massive IQ gains in 14 nations. What IQ tests really measure. *Psychological Bulletin*, 101, 171-191
- Flynn, J. R. (2007). *What is Intelligence? Beyond the Flynn Effect*. Cambridge: Cambridge University Press
- Gardner, H. (1983/ 1987). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós
- Green Paper on Mental Health, Annex 2 [http://europa.eu.int/comm/health/ph\\_determinants/life\\_style/mental/green\\_paper/mental\\_gp\\_en.pdf](http://europa.eu.int/comm/health/ph_determinants/life_style/mental/green_paper/mental_gp_en.pdf)
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., y Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466-74
- Grewal, D., y Salovey, P. (2005). Feeling Smart: The Science of Emotional Intelligence. *American Scientist*, 93, 330-339
- Guridi, J.R. y Amondarain, J. (2007). Guipúzcoa: una apuesta por una sociedad emocionalmente inteligente. En *Book of abstracts of I International Congress on Emotional Intelligence*. Málaga: Gráfico
- Instituto Nacional de Estadística (2007). *INEbase*. Obtenido en <http://www.ine.es/inebmenu/indice.htm>
- Lopes, P., y Salovey, P. (2004). Toward a broader education: Social, emotional, and practical skills. En J.E. Zins, R.P. Weissberg, M.C. Wang, y H.J. Walberg (Eds.), *Building school success on social and emotional learning* (pp. 79-93). New York: Teachers College Press
- López, F., Etxebarria, Y., Fuentes, M.J. y Ortiz, M.J. (Eds.) (1999). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide
- Maslow, A. (1968). *Toward a psychology of being*. Princeton: Van Nostrand
- Maslow, A. (1973/ 1979). *El hombre autorrealizado*. Barcelona: Kairos
- Maurer, M. y Brackett M. A. (2004). *Emotional Literacy in the middle school. A 6-step program to promote social, emotional and academic learning*. New York: Ed. Dude
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (eds.). *Emotional Development and Emotional Intelligence: implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books
- Mayer, J.D., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. En R.J. Sternberg (ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 396-420). New York: Cambridge
- Mestre, J.M., y Fernández-Berrocal, P. (2007). *Manual de Inteligencia Emocional*. Madrid: Pirámide
- Ministerio de Sanidad y Consumo (2007a). *Estrategia en Salud Mental del Sistema Nacional de Salud, 2006*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo, Centro de Publicaciones
- Ministerio Sanidad y Consumo (2007b). *Informe de la encuesta estatal sobre uso de drogas en estudiantes de enseñanzas secundarias (Estudes) 2006-2007*. Madrid: MSC
- Monjas M.I. (1999). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar (PEHIS)*. Madrid: CEPE
- Muñoz, M. y Bisquerra, R. (2006). Evaluación de un programa de educación emocional para la prevención del estrés psicosocial en el contexto del aula. *Ansiedad y Estrés*, 12 (2-3), 401-412
- Nicolau, R. (2005). Población, salud y actividad. En A. Carreras y X. Tafunell (coordinadores). *Vol. 1: Estadísticas históricas de España: siglos XIX-XX*. Bilbao: Fundación BBVA
- Pelechano, V. (1984). *Inteligencia Social y Habilidades Interpersonales. Análisis y Modificación de Conducta*, 26, 393-420
- Pelechano, V. (1996). *Habilidades Interpersonales. Teoría mínima y Programas de Intervención*. Valencia: Promolibro
- Rogers, C. (1961). *On becoming a person*. Goston: Houghton Mifflin
- Rogers, C. (1966). *Psicoterapia centrada en el cliente*. Buenos Aires: Paidós
- Rogers, C. (1972). *El proceso de convertirse en persona*. Buenos Aires: Paidós
- Ruiz-Aranda, D., Cabello, D., Fernández-Berrocal, P., Salguero, J.M. y Extremera, N. (2007). Mejora de la Inteligencia Emocional y su influencia sobre variables psi-



- cosociales en adolescents. En *Book of abstracts of I International Congress on Emotional Intelligence*. Málaga: Gráfiko
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211
- Seligman, M. (2002). *La auténtica felicidad*. Madrid: Ediciones B
- Soldevila, A. (2007). Emociónate: programa de educación emocional para personas mayores. En *Book of abstracts of I International Congress on Emotional Intelligence*. Málaga: Gráfiko
- Soldevila, A., Filella, G., Agulló, M.J. (2007). Educar las emociones en la escuela: formación al profesorado. En *Book of abstracts of I International Congress on Emotional Intelligence*. Málaga: Gráfiko
- Special Eurobarometer n°248. Mental Well-being
- Sternberg, R. (1997), *Inteligencia exitosa. Cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida*. Barcelona: Paidós
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press
- Sternberg, R. J. (1990). *Más allá del cociente intelectual: Una teoría triárquica de la inteligencia humana*. Bilbao: Desclée de Brouwer
- Trianes, M.V. y Muñoz, A. (1994): *Programa de desarrollo Afectivo y Social en el aula*. Málaga: Delegación de Educación
- UNICEF (2007). *Pobreza infantil en perspectiva: Un panorama del bienestar infantil en los países ricos, Innocenti Report Card*. Florencia: Centro de Investigaciones Innocenti de UNICEF
- Weissberg, R. P., O'Brien, M. U. (2004). What works in school-based social and emotional learning programs for positive youth development. *Annals AAPSS*, 591, 86-97
- Wittchen, H.U. y Jacobi, F. (2005). Size and burden of mental disorders in Europe: a critical review and appraisal of 27 studies. *European Neuropsychopharmacology*, 15, 357-376
- Zins, J.E., Weissberg, R.P., Wang, M.C., y Walberg, H.J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press